



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Desenvolver a consciência intercultural no 2º ano de escolaridade: O papel da literatura para a infância

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

2024, Diana Silva Alcaide



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Diana Silva Alcaide

“Desenvolver a consciência intercultural no 2.º ano de escolaridade: O papel da literatura para a infância”

Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

Maio, 2024

Agradecimentos

É com o coração cheio que encerro mais um capítulo na minha vida. E que viagem foi esta jornada, caracterizada por uma bagagem repleta de memórias, conhecimentos e novas aprendizagens. Ao longo desta viagem, tive a sorte de contar com pessoas extraordinárias que, direta ou indiretamente, enriqueceram cada etapa deste percurso.

Assim, agradeço do fundo do meu coração:

Primeiramente e com um sabor especial, aos meninos e meninas com os quais tive a oportunidade de crescer e aprender tanto. Que alegria e que honra foi poder acompanhar esta turma, composta pelos alunos e alunas que enriqueceram a presente investigação com a sua participação carismática e entusiasta.

À professora cooperante Manuela Álvaro, pelo apoio e ajuda prestados ao longo de todo o estágio. Por toda a sabedoria transmitida e por cada conselho dado. Pela paciência e disponibilidade demonstradas nos momentos de maior dificuldade. Pela oportunidade de poder lecionar ao seu lado e de crescer enquanto professora.

Ao meu orientador, Professor Doutor Pedro Balaus Custódio, por me ajudar na elaboração deste relatório e pelo apoio, paciência, compreensão, disponibilidade e dedicação demonstrados ao longo desta etapa.

Às minhas companheiras de viagem, Dani e Marta, por terem sido a minha fonte de equilíbrio nestes dois anos, cada uma à sua maneira. Pela amizade, pelas infinitas reuniões *Zoom*, pelos momentos de trabalho que tinham sempre espaço para um pouco de brincadeira e por estarem sempre lá nos momentos menos felizes.

A todas as colegas de mestrado, pelos momentos passados, pelo companheirismo, pelas conversas de intervalo e pela partilha de experiências e desafogos.

Ao meu melhor amigo, Andrew, que apareceu na minha vida para me mostrar o verdadeiro significado da palavra “amizade”. Pela presença e apoio constantes. Por ter acreditado em mim quando eu própria não acreditei. Por ter sido “ouvidos” em inúmeros desabafos. Por cada gargalhada que conseguiu arrancar de mim. *Ti voglio bene*.

A todos os meus queridos da família “Filhas do Nêú”, que mesmo estando longe e espalhados pelo globo conseguem ser uma fonte inesgotável de amor e apoio. Por toda a alegria que compartilharam comigo em cada etapa do meu percurso, fortalecendo-me nos momentos mais difíceis e tornando os momentos de vitória mais especiais. Que sorte

tão grande é a minha por fazer parte de uma família como esta, companheiros de uma vida.

À minha melhor amiga de infância, Mimy, com quem tive a sorte e a alegria de me reencontrar graças à ESEC. Por ter sido uma presença constante ao longo deste percurso, pela amizade, pelo apoio, por todos os momentos vividos e memórias criadas que levo para a vida. Por tudo o que já passámos e por continuar aqui. Por ser a companheira de todas as horas, menos quando está a dar a novela, esta viagem não teria sido a mesma sem ti.

Aos meus “Laurindas”, que mesmo só tendo aparecido mais tarde, rapidamente se tornaram numa parte essencial da minha vida. Por todos os momentos vividos, pelas gargalhadas e por todas as vezes em que foram casa e conforto. Por aquele verão de 2022: *You matter*.

À minha madrinha Inês, por ter estado presente em cada um dos momentos mais marcantes de todo o percurso, desde os mais desafiantes aos de celebração. Pelo apoio, carinho e encorajamento demonstrados desde os primeiros tempos até aos últimos. Pelas diversas partilhas de vivências e, por vezes, de recursos que me auxiliaram academicamente.

À minha querida afilhada Ana, que tornou todo este caminho mais bonito e especial. Por todos os momentos partilhados e pelo apoio incondicional que, mesmo longe, sempre se fez sentir. Por cada abraço, por cada conversa e pelos laços de amizade que se criaram para perdurarem toda a vida.

Por último, e o mais importante. Àqueles que serão sempre o meu porto seguro:

Ao meu irmão, Duarte, pelo pequeno grande adulto em que se está a tornar. Pelo humor, energia e amor, ainda que este último seja disfarçado, que me ajudaram a manter o ânimo. Por ter sido mais do que um irmão, um amigo.

Ao meu pai, João, por, mesmo estando longe, estar sempre ao meu lado. Pelo apoio constante e por me motivar a ser mais e melhor. Pelo orgulho que demonstrou desde o início até aqui. Pelos sacrifícios que fez e continua a fazer para que nunca nos falte nada.

À minha mãe, Madalena, por ter sido a minha primeira professora e por ser a minha maior inspiração. Por ser mais do que um ombro onde eu posso chorar e por ser o abraço mais reconfortante. Por ser a voz da calma e por estar lá sempre a celebrar cada pequena vitória juntamente comigo.

“Desenvolver a consciência intercultural no 2º ano de escolaridade: O papel da literatura para a infância”

Resumo: As sociedades contemporâneas são caracterizadas por uma intensa transformação cultural, impulsionada pela globalização, que trouxe consigo um aumento significativo da diversidade e da interconexão de diferentes etnias e culturas. Esta nova realidade traz consigo desafios e oportunidades para a educação, essencialmente no âmbito da interculturalidade, cujo objetivo se centra em preparar os alunos para se tornarem cidadãos globais e culturalmente sensíveis. Neste contexto, a presente investigação, realizada com alunos do 2º ano do 1º Ciclo de Ensino Básico, foca-se na integração da literatura para a infância como uma ferramenta eficaz para promover a educação intercultural, explorando de que forma esta pode contribuir para uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural.

Os livros infantis são mais do que simples instrumentos de entretenimento. Através deles, os leitores mais jovens podem aprender sobre a diversidade cultural e até relacionar-se com ela.

No decorrer do estágio curricular, realizado no ano letivo 2021/2022, foram dinamizadas intervenções pedagógicas no âmbito da diversidade cultural, bem como a exploração do texto literário *Os Ovos Misteriosos* de Luísa Ducla Soares, integrando atividades promotoras da reflexão e do diálogo intercultural entre os alunos. A presente abordagem permitiu observar como a literatura para a infância pode ser uma ponte para discussões sobre diversidade, inclusão e empatia, proporcionando aos alunos uma janela para outras culturas e realidades, além de fortalecer valores de respeito e aceitação da diferença.

O presente estudo de investigação reafirma, portanto, a relevância da literatura infantil para a educação intercultural, abrindo caminhos para futuras pesquisas e práticas educativas que abracem a diversidade cultural como um elemento enriquecedor do processo educativo.

Palavras-chave: Educação Intercultural, Literatura para a infância, Cultura, Diversidade Cultural

Developing Intercultural Awareness in the 2nd Grade: The Role of Children's Literature

Abstract: Contemporary societies are characterized by an intense cultural transformation driven by globalization, which has brought about a significant increase in the diversity and interconnectedness of different ethnicities and cultures. This new reality presents both challenges and opportunities for education, particularly in the area of intercultural education, whose primary goal is to prepare students to become globally-minded and culturally sensitive citizens. In this context, the present research, conducted with 2nd-year students of the first cycle of primary education, focuses on the integration of children's literature as an effective tool to promote intercultural education, exploring how it can contribute to greater understanding and respect for cultural diversity.

Children's books are more than mere entertainment tools. Through them, young readers can learn about cultural diversity and even relate to it.

During the curricular internship, conducted in the 2021/2022 school year, pedagogical interventions on cultural diversity were organized, as well as the exploration of the literary text “Os Ovos Misteriosos” by Luísa Ducla Soares, incorporating activities that promoted reflection and intercultural dialogue among students. This approach made it possible to observe how children's literature can serve as a bridge to discussions on diversity, inclusion, and empathy, providing students with a window into other cultures and realities while strengthening values of respect and acceptance of differences.

The present research study therefore reaffirms the importance of children's literature for intercultural education, paving the way for future research and educational practices that embrace cultural diversity as an enriching element of the educational process.

Keywords: Intercultural Education, Children's Literature, Culture, Cultural Diversity.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA	4
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
1.1. Educação Intercultural	6
1.1.1. “Cultura”, “Multiculturalidade” e “Interculturalidade”	8
1.2. Literatura para a infância	10
1.3. Educação Intercultural nas Escolas Portuguesas.....	13
1.4. A relação entre Literatura para a infância e Educação Intercultural.....	15
CAPÍTULO 2 - DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DA INTERVENÇÃO	17
2.1. O Agrupamento e a Escola	18
2.2. A Turma	19
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	21
CAPÍTULO 3 - OBJETIVOS DO ESTUDO DE INTERVENÇÃO	22
3.1. Motivação e formulação do problema	23
3.2. Objetivos e questão de partida.....	25
3.3. Opção metodológica: Investigação-Ação	25
3.4. Metodologias e instrumentos de recolha de dados.....	26
CAPÍTULO 4 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO.....	29
4.1. As etapas do estudo	30
4.1.1. O Diagnóstico.....	31
4.1.2. A Introdução dos conteúdos.....	32
4.1.3. O estudo do texto literário.....	34
4.1.3.1. <i>Os Ovos Misteriosos</i> de Luísa Ducla Soares.....	34
4.1.3.2. Momento de pré-leitura	36
4.1.3.3. Momento durante a leitura	37
4.1.3.4. Momento de pós-leitura	39
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DE RESULTADOS	42
5.1. Resultados obtidos na fase de diagnóstico	43
5.2. Resultados obtidos no momento pós estudo do texto literário.....	51
5.3. Conclusão.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
BIBLIOGRAFIA.....	64

ANEXOS	71
APÊNDICES	90

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Momento de diagnóstico.....	31
Figura 2 - Diapositivo 10 do <i>PowerPoint</i> "A diversidade cultural"	32
Figura 3 - Livro Os Ovos Misteriosos.....	34
Figura 4 - Momento de antecipação de conteúdo: exploração de ilustrações	37
Figura 5 - Momento de leitura expressiva	38
Figura 6 - Visualização do Vídeo "Ovos Misteriosos - Teatro de Fantoches"	40
Figura 7 - Momento de elaboração de uma produção visual.....	41

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cronologia das fases de intervenção	30
Tabela 2 - Conhecimento de culturas distintas da sua	46
Tabela 3 - Interação com pessoas de culturas ou nacionalidades distintas da sua.....	47
Tabela 4 - Interesse em conhecer e experienciar culturas distintas da sua	48
Tabela 5 - Influências culturais no nosso quotidiano	50
Tabela 6 - A atitude da galinha ao aceitar chocar todos os ovos	52
Tabela 7 - E se fosse comigo?	53
Tabela 8 - Posição pessoal face a momento de preconceito	54
Tabela 9 - "Tal como a ninhada da galinha, também nós fazemos parte de um mundo muito variado"	55

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Concessões prévias sobre "cultura"	43
Gráfico 2 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 2	45
Gráfico 3 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 3	46
Gráfico 4 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 4	48
Gráfico 5 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 5	49
Gráfico 6 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 6	50
Gráfico 7 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 1	51
Gráfico 8 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 4	55
Gráfico 9 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 5	56

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo de Ensino Básico

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

IA – Investigação-Ação

Jl – Jardim de Infância

UC – Unidade Curricular

"As histórias que contamos e as que ouvimos moldam a nossa visão do mundo. É essencial que as crianças tenham acesso a narrativas diversas que reflitam a multiplicidade de experiências culturais."

- Toni Morrison

INTRODUÇÃO

Em sociedades cada vez mais globalizadas e culturalmente diversas, a interseção entre a Educação Intercultural e a literatura para a infância é uma área da educação em constante evolução e, uma vez combinadas, ambas as abordagens permitem a criação de um ambiente educacional rico e estimulante, capaz de equipar os alunos com as habilidades e o conhecimento necessários para se tornarem cidadãos globais informais e culturalmente sensíveis.

A interculturalidade é uma das questões de maior importância com a qual os professores da atualidade se defrontam, assistindo-se, em vários países, a um aumento da diversidade cultural e a uma convivência entre diferentes grupos e identidades culturais. Ora, com as sociedades cada vez mais multiculturais, uma vez que os movimentos migratórios têm situado no mesmo espaço pessoas de diferentes origens, o mundo atual é obrigado a perspetivar todas as questões de uma forma mais objetiva, compreendendo-se que o mundo está a assumir novas configurações e que uma perspetiva intercultural é cada vez mais relevante.

É fundamental a existência de uma educação na qual se desenvolva nos alunos a noção da necessidade do respeito pelas diferenças, uma vez que a escola deve promover o “desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados” (DGIDC, 2005, p. 3), sendo necessário haver uma educação multicultural que identifica e reconhece a diversidade cultural existente na escola.

A relação entre a Educação Intercultural e a literatura para a infância vai muito além do entretenimento, pelo que cada vez mais educadores e professores têm reconhecido a importância de incorporar nas salas de aula, histórias e livros que refletem a diversidade cultural.

Ora, com isto em perspetiva e tendo em conta a minha noção da importância da inclusão de todos os alunos, o presente estudo aborda a relevância, os benefícios e as dificuldades encontradas na utilização da literatura para a infância como uma ferramenta eficaz para promover a Educação Intercultural, partindo da questão: “De que forma pode a literatura para a infância contribuir para uma educação intercultural?”.

O processo de investigação percorreu várias etapas distintas. Após a definição clara dos objetivos do estudo, deu-se início à revisão bibliográfica, seguida pela recolha de dados e, posteriormente, pela análise, organização e interpretação dos mesmos. Este percurso

metodológico permitiu uma abordagem rigorosa e sistemática da investigação, assegurando uma base sólida para a compreensão e exploração do tema em estudo.

Estruturalmente, este relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira referente à componente teórica, surge subdividida em dois capítulos, correspondendo o primeiro à revisão da literatura, onde serão aprofundadas as noções de “Educação Intercultural” e “Literatura para a infância”. No segundo capítulo será apresentada uma breve contextualização do ambiente educativo onde foi realizada a investigação, através de uma caracterização do agrupamento, da instituição e da turma envolvida na mesma.

A segunda parte do relatório constitui-se pela componente empírica, surgindo esta subdividida em três capítulos. No terceiro capítulo serão apresentados os objetivos definidos para o estudo, será explorada a natureza da investigação bem como as estratégias utilizadas na mesma. Num capítulo seguinte, irei-me debruçar sobre a intervenção pedagógica realizada em contexto de estágio em 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB), apresentando as planificações de todas as atividades realizadas e estratégias utilizadas, bem como será apresentado o texto literário utilizado durante a intervenção. Finalmente, no último capítulo serão apresentados os dados recolhidos ao longo das fases de intervenção, bem como uma reflexão sobre os resultados obtidos.

O relatório termina com as considerações finais, onde irei refletir criticamente sobre os objetivos definidos inicialmente e sobre todo o processo ocorrido ao longo da intervenção pedagógica, procurando destacar as potencialidades e limitações do estudo, bem como analisar e ponderar novos caminhos a prosseguir na investigação desta problemática.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste primeiro capítulo, serão explorados e aprofundados os temas que constituem a base conceitual e contextual do presente estudo de investigação. Inicialmente, ir-me-ei debruçar sobre a Educação Intercultural, analisando conceitos fundamentais como “Cultura”, “Multiculturalidade” e “Interculturalidade”, essenciais para entender as dinâmicas de interação em contextos culturalmente diversificados. De seguida, irei focar-me na Literatura para a Infância, destacando o seu papel no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Avançarei para uma análise sobre a Educação Intercultural no contexto português, averiguando a forma como as instituições de ensino integram práticas interculturais. Por fim, estabelecer-se-á a ligação entre a Literatura para a Infância e a Educação Intercultural, onde poderemos observar como os textos literários destinados ao público mais jovem podem promover a compreensão e o respeito pelas diferenças culturais.

1.1. Educação Intercultural

A abordagem à Educação Intercultural é, antes de mais, uma reflexão sobre a capacidade de acolhimento e adaptação do sistema educativo face à diversidade cultural, surgindo como uma resposta às dinâmicas globais contemporâneas que têm transformado as salas de aula em espaços multiculturais. Face a este cenário, propõe-se não apenas a reconhecer, mas também a promover uma compreensão mais profunda e respeitadora das diferenças, assumindo-as como um enriquecimento mútuo no processo educativo (Vieira, 2011). Não obstante, torna-se crucial refletir sobre esta área educativa considerando uma variedade de perspetivas e abordagens que visam dismantlar barreiras, construir pontes de conhecimento e preparar os alunos para um mundo cada vez mais diversificado e interligado.

Ao longo dos séculos, a coexistência de pessoas provindas de diferentes origens dentro do mesmo espaço geográfico e as trocas comerciais correspondentes têm sido uma constante. Contudo, a globalização contemporânea acelerou exponencialmente, causando, por consequência, o aumento das interações interculturais. Face a este contexto, Freud Ouellet (1991), citado por (Cochito, 2004), afirma que a educação intercultural assume uma importância vital, surgindo como uma resposta estratégica, uma vez que esta forma de educação é vista como uma formação sistemática que promove uma compreensão profunda das culturas presentes nas sociedades modernas,

potencializando a comunicação eficaz entre pessoas de diferentes origens culturais e fomentando atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade, preparando, assim, os indivíduos para uma participação mais ativa e adequada na sociedade.

No contexto educativo aborda-se frequentemente a questão da Educação Intercultural, focando-se, essencialmente, nos currículos, metodologias e objetivos pedagógicos, incluindo a promoção de valores e atitudes, bem como o desenvolvimento de competências individuais. No entanto, é muito comum que as análises críticas que se destinam à melhoria das práticas dos professores e das escolas adotem uma abordagem negativa, apontando constantemente para o que não se constitui por Educação Intercultural, como é o exemplo de (Cochito, 2004):

“educação intercultural não é incluir ‘outras culturas’ nos temas dos programas, nem celebrar as festas e as datas dos ‘outros’; não é fazer uma campanha de slogans sobre os direitos humanos, (...); também não é uma forma de resolver ‘o problema dos alunos de origens culturais diferentes’ e muito menos uma forma de os levar, sem atrito, a comportarem-se como ‘nós’, a falarem como ‘nós’! Educação intercultural não é ‘dar voz’ a minorias como forma de atenuar ou adiar o conflito enquanto ‘aprendem’ a integrar-se. Educação intercultural não é considerar a diferença como uma ‘falha’ que o próprio deve ter todo o interesse em suprir...” (p. 16).

Vera Candau, por sua vez, defende uma abordagem intercultural na educação que não se limite apenas a reconhecer, mas também a valorizar o “outro”, promovendo um diálogo entre diferentes grupos culturais e sociais. Tal perspetiva, encoraja a uma negociação cultural contínua, que visa enfrentar os conflitos gerados pela assimetria de poder que marca as relações existentes entre os vários grupos socioculturais, tendo como principal objetivo a criação de uma base para um projeto comum onde as diferenças são dialeticamente integradas, contribuindo, desta forma, para a construção de uma sociedade democrática, plural e humana, que relaciona políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008).

Deste modo, a educação intercultural não deve ser apenas um objetivo a ser alcançado, mas um meio estratégico capaz de equipar os alunos com as competências necessárias para prosperar num mundo cada vez mais marcado pela diversidade, preparando-os não só para coexistirem, mas para colaborarem na construção de uma sociedade globalmente integrada e mutuamente enriquecedora (Bizarro, 2006).

Em suma,

“Falar em educação intercultural é, (...), aprender e apreender a complexidade dos diferentes pontos de vista em presença, transformar e transformar-se com eles. (...) é participar, em plena igualdade de oportunidades e direitos, na construção de uma sociedade que assenta na diversidade. Falar nas diferenças que nos unem em vez das diferenças que nos separam” (Cochito, 2004, p. 16).

1.1.1. “Cultura”, “Multiculturalidade” e “Interculturalidade”

Ao abordarmos a questão da Educação Intercultural, torna-se indispensável que se abordem conceitos fundamentais como “cultura”, “interculturalidade” e “multiculturalidade”. Logo, procuro aprofundar a relação existente entre si, bem como compreender de que forma é que os mesmos contribuem para uma educação que respeita e celebra a diversidade cultural.

Ao longo dos anos, o conceito de “cultura” tem sido alvo de inúmeras interpretações, tendo sido utilizado em diversos contextos e com variados significados, o que revela como este é multifacetado e multidimensional, refletindo as diversas formas como o ser humano interpreta o mundo ao seu redor e como interage com os outros dentro da sua sociedade (Lages & Matos, 2009).

Para autores como Clifford Geertz, a cultura não é vista como algo estático, mas sim como um processo dinâmico, complexo e em constante evolução, na qual se moldam significados, símbolos e práticas compartilhados pelos indivíduos, que acabam por formar a base das ações e interações sociais (Geertz, 1973).

Já autores como Edward B. Taylor e Franz Boas, consideram que a cultura é um conjunto de conhecimentos, crenças, leis, costumes, demonstrações de arte e quaisquer outras

capacidades ou hábitos que fossem adquiridos pelo ser humano como membro da sociedade (Tilio, 2009).

Ruth Benedict, na sua obra “Padrões de Cultura” aborda a cultura como um sistema único de crenças, práticas e valores que caracterizam a sociedade de uma forma singular. A autora destaca, ainda, a diversidade de culturas, contrariando a ideia de uma hierarquia evolutiva entre elas e promovendo a compreensão e a valorização das diferenças culturais (Benedict, 2000).

Avançando agora para o conceito de “multiculturalidade”, este surge como uma evolução do conceito abordado previamente, pois, enquanto a cultura se concentra nas características internas de uma comunidade, a multiculturalidade foca-se na coexistência de diversas culturas dentro de um mesmo espaço geográfico sem que haja, necessariamente, uma interação significativa entre si. A multiculturalidade é vista como algo que descreve a diversidade dentro de uma sociedade, que reconhece e legitima a diversidade cultural, não implicando uma comunicação efetiva entre as diversas culturas presentes. Neste contexto, cada grupo cultural é livre de manter as suas tradições, práticas, línguas, normas e valores, coexistindo lado a lado, sem que haja uma relação entre eles (Lages & Matos, 2009).

Devido ao fenómeno de globalização e à crescente migração, a multiculturalidade constitui-se como uma realidade cada vez mais comum, desafiando os estabelecimentos de ensino a considerarem a diversidade como um fator intrínseco ao ambiente educativo, exigindo políticas e práticas que não apenas respeitem, mas que reconheçam essa diversidade. Taylor (1994), conforme citado por (Araújo J. d., 2020), afirma como as sociedades contemporâneas são palcos de um “mosaico cultural diversificado”, pelo que neste contexto surge o desafio de harmonizar identidades múltiplas e promover um diálogo intercultural construtivo. Deste modo, o conceito de multiculturalidade não apenas enriquece a compreensão da cultura, como também introduz novas dinâmicas de interação e integração entre grupos distintos, sugerindo-se uma reavaliação das estratégias através das quais as sociedades podem gerir a diversidade cultural de uma forma inclusiva e eficaz.

Por outro lado, a interculturalidade apresenta-se como uma abordagem mais dinâmica e proativa no que respeita a gestão da diversidade cultural, uma vez que no presente conceito se integram valores como a aceitação da coexistência de diferentes culturas,

bem como a interação entre as mesmas. Pela perspetiva de (Lages & Matos, 2009), a interculturalidade implica um processo de aprendizagem mútuo, onde as culturas se influenciam e se transformam reciprocamente através do diálogo e da cooperação. Assim, esta não é apenas um ideal, mas também uma prática necessária para responder aos desafios contemporâneos das sociedades multiculturais, como é o exemplo de Portugal, facilitando a coesão social e a inclusão.

No contexto educativo, a interculturalidade assume particular importância, sendo vista como um meio para estabelecer pontes de entendimento e respeito mútuo entre alunos provenientes de diferentes origens culturais. No entanto, esta apenas pode ser efetivamente promovida através da aplicação de políticas e iniciativas educativas focadas na interação entre diferentes grupos culturais. Tal abordagem constitui-se como fulcral para a construção de uma sociedade que transcenda a mera tolerância à diversidade, valorizando a mesma como uma fonte de enriquecimento coletivo e de desenvolvimento humano. Neste sentido, a interculturalidade representa um desafio direto à tendência de homogeneização cultural, promovendo uma atitude de abertura e curiosidade sobre o “outro” (Bizarro, 2006; Lages & Matos, 2009).

1.2. Literatura para a infância

Através de histórias envolventes, personagens cativantes e cenários diversos, a literatura para a infância oferece às crianças e jovens uma janela para o mundo, transportando-os muitas vezes para culturas distantes, tradições únicas e realidades muito diferentes das suas, sendo algo particularmente importante num país com um passado colonial como Portugal. Deste modo, a literatura infantil não se constitui apenas como uma forma de entretenimento, mas como um meio crucial para a educação e desenvolvimento das crianças, uma vez que a capacidade dos textos literários para abrir portas ao imaginário permite não só que as crianças e jovens aprendam sobre o mundo real, mas também que experienciem e interpretem a realidade através das lentes da fantasia e da imaginação (Kominkiewicz & Metz, 2013; Rocha, 1992).

A literatura para a infância assume um papel relevante, na medida em que reforça os processos de desenvolvimento e exploração das crianças. Desde tenra idade, elas descobrem que a linguagem literária segue as suas próprias regras e que as palavras têm

o poder de construir universos imaginários que ultrapassam o presente. Os textos literários infantis têm a capacidade de desenvolver a linguagem dos mais novos, cativando-os “pelo prazer de ouvir o outro, pela entonação e sonoridade da voz do narrador” (Rosado, 2011, p. 41). Além disso, este género de literatura contribui para a expansão do vocabulário e aprofunda a compreensão de conceitos essenciais para que as crianças reconheçam a importância e valorizem a cultura escrita em todos os seus formatos e suportes (Rosado, 2011).

Para (Araújo M. A., 2008), a verdadeira literatura infantil “não é, necessariamente, a que se escreve para as crianças, mas é, necessariamente, a que é lida pelas crianças” (p. 7), sublinhando que o critério fundamental para classificar um texto como literatura para a infância não reside na intenção do autor, mas na interação que se estabelece com o leitor infantil, embora a designação infantil seja geralmente aplicada às crianças, isso não impede que os adultos tenham igual prazer. Juan Cervera (1991), citado por (Tavares, 2010), complementa a presente ideia ao afirmar que é a curiosidade e o prazer que a leitura proporciona que motivam a criança, destacando o papel da literatura como fonte de gratificação pessoal.

Desde as suas origens, o presente género literário tem evoluído de simples contos morais para obras que estimulam a imaginação, a ética e o conhecimento intrínseco do mundo, sendo que ao longo dos tempos variados autores, inclusive portugueses, têm contribuído significativamente para este campo, oferecendo à infância pontes literárias que ligam o aprender ao prazer estético (Tschampel, 2013). Obras clássicas como “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen, continuam a marcar gerações, ilustrando perfeitamente como a leitura pode ser utilizada para discutir temáticas mais complexas de uma forma acessível às crianças.

Ao se escolher um livro, é fundamental prestar atenção aos critérios de estética literária e visual que caracterizam o nível da literatura infantil. Variados fatores devem facilitar uma interpretação mais precisa e enriquecedora da mensagem, garantindo uma relação harmoniosa e bem-sucedida entre o texto e o leitor. O formato físico do livro, o *design*, a tipografia e as ilustrações desempenham um papel crucial na criação de estratégias atrativas, emergindo como elementos fundamentais na promoção do interesse pelos livros e pela leitura e, conseqüentemente, na formação e no desenvolvimento de leitores ativos. Pelas palavras de Bárbara Carvalho (1987), citada por (Rosado, 2011), um bom livro

infantil deve ser capaz de “agradar, divertir, e ter boa linguagem, simples, correcta, clara, sonora (...), uma vez que é através da sonoridade e da dimensão da palavra que se capta a sua atenção” (p. 42).

Mais do que enriquecer a imaginação e o sentido estético, a literatura para a infância encoraja o desenvolvimento de habilidades críticas essenciais, uma vez que a leitura amplia nos leitores mais jovens a perceção do mundo, refina o seu poder de argumentação e fortalece o seu pensamento crítico. As crianças enquanto leitores, podem facilmente ser induzidas ao conjunto de ideologias dominantes, uma vez que são os adultos que escrevem os textos literários infantis transmitindo, conseqüentemente, os seus valores. Porém, à medida que realiza diversas leituras, o jovem leitor adquire a capacidade de atribuir significado daquilo que lê, retirando as suas próprias conclusões (Caldin, 2003). Assim sendo, a leitura constitui-se por um processo que não se baseia somente na aquisição de conhecimentos, mas sim em aprender a questionar, a refletir e a criar ideias próprias.

Fernando Azevedo (2006), citado por (Tavares, 2010), destaca uma distinção importante ao considerar que existem textos destinados às crianças que, apesar da sua função didática, como livros para colorir ou enciclopédias “não se poderão incluir no conceito da literatura porque lhes falta uma dimensão estética, não promovendo, por isso, uma educação literária” (p. 64). Esta perspetiva é crucial, pois reforça o pensamento de que a literatura para a infância deve transcender a simples transmissão de informações ou atividade lúdicas, estimulando os jovens leitores através de propriedades que estimulam a imaginação e o desenvolvimento cognitivo.

Em suma, a literatura para a infância caracteriza-se pelas produções dirigidas às crianças, que expressam as qualidades dos textos literários adaptadas à sua finalidade. Representa a realidade de uma forma nova e criativa, proporcionando aos leitores mais novos a oportunidade de explorarem e imaginarem além do texto escrito, conduzindo-os numa jornada fascinante através da sua própria imaginação.

Neste contexto, os autores de literatura para a infância ocupam uma importante posição, atuando como intermediários entre as crianças e o seu entendimento do mundo, ao mesmo tempo que têm o privilégio de oferecer aos jovens leitores a oportunidade de experienciar prazer estético, imaginação e apreço artístico que este género de literatura pode proporcionar (Silva, 2012).

1.3. Educação Intercultural nas Escolas Portuguesas

À semelhança de outros países, Portugal tem-se tornado cada vez mais nos últimos anos num destino de eleição para uma elevada quantidade de estrangeiros que procuram integrar-se na sociedade, quer aos níveis laborais, sociais, culturais e linguísticos. Sendo que na sua maioria, esses mesmos estrangeiros caracterizam-se por serem agregados familiares com crianças que passam a frequentar as escolas em Portugal. Neste contexto, a escola caracteriza-se por ser “um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (Nascimento & André, 2020, p. 36), sendo que educação intercultural surge como uma resposta pedagógica que visa não só a inclusão, mas também o aproveitamento da diversidade cultural como um impulso para o enriquecimento mútuo.

Até há alguns anos atrás em Portugal observava-se uma prática educativa que pouco ou nada incorporava uma abordagem intercultural, pelo que as necessidades, interesses e culturas de diversos grupos não eram tidas em consideração (Cortesão & Pacheco, 1991). Atualmente, no contexto português, a educação intercultural nas escolas enfrenta o desafio de transcender uma abordagem superficial para acolher uma integração efetiva de várias culturas presentes na sociedade:

“(…) a falta de apoios suficientes em recursos humanos e materiais às escolas com elevadas percentagens de alunos pertencentes a minorias étnicas, a inadequação dos currículos oficiais à diversidade dos alunos da escola, a falta de apoio à formação dos professores no domínio da educação multicultural.” (Cardoso, 1996, p. 17).

Este é um processo que implica uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas e curriculares, onde o objetivo não se centra apenas em incluir conteúdos sobre diferentes culturas, mas em fomentar um diálogo contínuo e profundo entre elas, promovendo a compreensão e respeito mútuos. Para isso, é fundamental o desenvolvimento de currículos que reflitam a pluralidade cultural, métodos de ensino que fomentem a participação de todos os alunos e uma formação de professores capacitados para gerir dinâmicas interculturais.

Vera Candau defende que a prática da educação intercultural nas escolas deve estar fundamentada em três pilares: conhecimento, atitudes e competências. O conhecimento abrange a compreensão das várias culturas presentes na escola e na comunidade, as atitudes referem-se ao respeito e valorização da diversidade e as competências relacionam-se com a capacidade de interagir de forma eficaz e empática com pessoas de diferentes culturas (Candau, 2008).

Um exemplo que demonstra o reconhecimento da necessidade de integrar a interculturalidade no sistema educativo é o documento oficial “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, publicado pela Direcção-Geral da Educação em 2017, que sublinha a importância de preparar os alunos para viver em sociedades diversificadas e globalizadas. O presente documento destaca a capacidade dos alunos para compreenderem, respeitarem e valorizarem a diversidade como uma competência essencial para o século XXI, sendo ainda enfatizado que a educação deve transcender a simples transmissão de conhecimentos para se focar também no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que permitam aos alunos interagir e cooperar com indivíduos de diferentes culturas e origens. Assim, é proposta uma mudança significativa na abordagem pedagógica, que passa a incluir elementos que promovem a tolerância, o respeito mútuo e a empatia (Direcção-Geral da Educação, 2017).

A necessidade uma formação contínua para professores, capaz de os preparar para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que a diversidade introduz no processo educativo, assume uma importância central nas discussões sobre a educação intercultural. Torna-se cada vez mais essencial que a formação contínua incute nos professores e educadores um postura reflexiva e crítica, incentivando-os a questionar e a rever as suas práticas pedagógicas, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e justa (Miranda, 2006; Nascimento & André, 2020).

Ao se contemplar a reformulação da formação contínua dos professores e educadores, deve-se considerar que o trabalho com a diversidade cultural transcende a mera aplicação de teorias pré-definidas no currículo. Os conhecimentos necessários para uma prática pedagógica eficaz em contextos interculturais devem ser dinâmicos e capazes de responder às diversas realidades. Deste modo, a formação de professores para a interculturalidade deve abordar as dimensões teóricas e práticas, assegurando que os

mesmos possam aplicar estratégias de ensino inovadoras que respeitem e valorizem as diferenças culturais.

Segundo (Miranda, 2006), a educação intercultural nas escolas portuguesas deve ser encarada como um elemento central e indispensável na formação de cidadãos globais competentes e conscientes das realidades multiculturais, sobretudo quando no panorama português a diversidade cultural tende a aumentar significativamente devido aos elevados fluxos migratórios.

1.4. A relação entre Literatura para a infância e Educação Intercultural

Em consequência da Segunda Guerra Mundial, a literatura infantil e juvenil passou a assumir como um dos seus valores primordiais a fomentação do conhecimento e do respeito pelas outras raças e culturas. Pelas palavras de Teresa Colomer, este género literário oferece um espaço único onde os pequenos leitores podem encontrar-se com a diversidade e outras perspetivas mundiais (Colomer, 1999). Ao mergulharem em narrativas que exploram a diversidade e pluralidade, são incentivados a desenvolver comportamentos inclusivos e a questionar preconceitos, preparando-os para uma interação mais positiva com um mundo cada vez mais multicultural:

“(…) os livros de ficção para crianças e jovens, porque se constituem como um lugar de cruzamento de olhares do leitor com a alteridade e outras culturas e formas de ver o Mundo, podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos de acolhimento para com o Outro” (Marques & Bastos, 2016, p. 482).

Ao incentivar a compreensão e o respeito pela diferença, a literatura para a infância ajuda a desconstruir preconceitos desde cedo, criando um espaço seguro onde as crianças exploram a diversidade sem qualquer julgamento. (Marques & Bastos, 2016) ao destacarem o desenvolvimento de atitudes e comportamento de acolhimento para com o “Outro”, sublinham ainda que tais atitudes são fomentadas pela exposição a personagens, narrativas e contextos que refletem a diversidade cultural e social, sendo as

crianças convidadas a ver o mundo sob diferentes perspetivas, o que as ajuda a reconhecer e respeitar a alteridade.

A literatura infantil desempenha um papel fulcral no processo de leitura, uma vez que oferece uma entrada para mundos imaginários nos quais as crianças encontram culturas e estilos de vida diferentes, aprendendo a compreender e a valorizar as diferenças culturais, ampliando a sua perceção do mundo ao seu redor e desenvolvendo atitudes de respeito para com a diversidade. Para (Santos, et al., 2021), a leitura constitui-se por um “um ato social” que deve proporcionar oportunidades para “educar, instruir e desenvolver a inteligência” (p. 1). Para além disso, este género literário apresenta um impacto significativo no desenvolvimento de competências, pois “as crianças e os jovens reforçam e enriquecem a sua competência linguística, a sua competência literária, a sua sensibilidade estética” (Bento & Balça, 2016, p. 83).

Em variadas situações, os livros infantis oferecem aos leitores mais jovens a oportunidade de se conectarem ou até de se identificarem com os protagonistas, permitindo-lhes vivenciar, através das experiências dos personagens, desafios como a integração em novos espaços sociais e culturais, o que pode ter um efeito transformador sobre os leitores. Ao abordar de forma positiva temáticas como a imigração, a literatura infantil tem a capacidade de oferecer conforto e segurança aos jovens imigrantes, que encontram nessas mesmas histórias referências à sua própria cultura de origem. Além disso, ao descobrirem personagens que enfrentam circunstâncias e sentimentos semelhantes, as crianças, enquanto leitoras, reconhecem-se na ficção e encontram apoio para os seus próprios desafios (Marques & Bastos, 2016). Assim, a literatura para a infância torna-se um refúgio inclusivo e positivo, tanto para aqueles que procuram entender a imigração e a diversidade como para aqueles que vivem essa realidade, preparando o terreno para o desenvolvimento de futuros cidadãos conscientes e críticos.

CAPÍTULO 2 - DESTINATÁRIOS E CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

No presente capítulo pretende-se caracterizar o agrupamento, a escola e a turma onde realizei a minha prática educativa enquanto professora estagiária, bem como a investigação para este relatório. Iniciar-se-á com a apresentação do agrupamento, seguida da caracterização física e social da escola, concluindo com as especificidades da turma que me permitiram não só conhecer os alunos, como desenvolver a presente investigação.

2.1. O Agrupamento e a Escola

A escola onde foi realizada a investigação integra um dos Agrupamentos de Escolas de Coimbra, criado em 2003 através do Despacho nº 13313/2003, de 13 de junho, cujas escolas até ao momento se constituíam como escolas isoladas. Este agrupamento integra uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, dois Jardins de Infância (JI) e quatro Escolas Básicas do 1º Ciclo, perfazendo assim, um total de cinco escolas e dois JI.

Ainda que situada numa localização privilegiada, uma vez que se encontra numa zona habitacional e de grande desenvolvimento nas áreas de serviços e comércio nas suas imediações, a escola em questão apresentava infraestruturas antigas, tendo sofrido no início do ano de 2022 obras de requalificação com o objetivo de melhorar as condições da escola, a sua funcionalidade e o conforto térmico. Aquando desta requalificação, os alunos e docentes passaram a ter as suas aulas em contentores provisórios, tendo de adaptar a organização dos recursos didáticos e métodos de trabalho ao novo espaço.

No ano letivo 2021/2022, a escola contava com cerca de 225 alunos, que se distribuíam por um total de dez turmas, sendo duas turmas do 1.º ano, três turmas do 2.º ano, duas turmas do 3.º ano e três turmas do 4.º ano. Quanto ao pessoal docente e não docente, a escola contava com um total de dez professores titulares e cinco assistentes operacionais. Relativamente aos professores de apoio, psicólogas, terapeutas da fala e/ou terapeutas ocupacionais, não consegui reunir qualquer tipo de informação.

Quanto aos recursos materiais, o equipamento didático, audiovisual e informático existente na sala de aula constituía-se por um computador com acesso à *Internet*, um projetor e duas pequenas colunas de som. A ausência de um quadro interativo tornou-se, por vezes, numa limitação para a concretização de determinadas tarefas e/ou atividades, no entanto, através do projetor e do quadro de giz foi possível contornar a situação.

A relação entre docentes marcava-se pelo companheirismo, respeito e entreajuda, mostrando-se comunicativos e dialogando sempre de forma a que se partilhem ideias e que se encontre consenso entre as diferentes opiniões. Era igualmente notória uma relação de respeito e entreajuda entre os docentes e os assistentes operacionais que, entre si, também apresentavam uma relação de companheirismo e colaboração. No que diz respeito à relação entre professores e alunos, pude testemunhar que esta é não só de ensinamento, como também de acompanhamento, ajuda e cumplicidade, onde o docente se mostrava preocupado com os problemas dos alunos estabelecendo uma relação de confiança, sendo notório um relacionamento de cooperação, respeito, carinho e amizade. Pelo que pude observar durante os momentos de intervalo, o relacionamento entre os alunos e os assistentes operacionais era igualmente positivo, pelo que estes auxiliavam os alunos sempre que necessário. Desta forma, posso afirmar que a relação entre toda a comunidade escolar era bastante positiva, o que proporcionou um bom funcionamento das atividades letivas e da instituição, bem como, um agradável ambiente de trabalho. No que diz respeito às relações organizacionais, a escola mantinha parcerias, protocolos e projetos com variadas instituições e prestadores de serviço, como os SMTUC, as Escolas Superiores de Educação de Coimbra e de Viseu, CASPAE, Associação S.O.G.A, contribuindo para o desenvolvimento de projetos que enriqueciam a aprendizagem e promoviam um ambiente de trabalho positivo.

2.2. A Turma

Para o presente estudo, foram considerados vinte e três alunos de uma turma do 2º ano, sendo dezasseis do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos.

Por consequência de alterações sofridas na composição da turma ao longo do ano letivo, na fase inicial da intervenção: o diagnóstico e a introdução dos conceitos de “cultura”, “interculturalidade” e “multiculturalidade”, a turma era composta por vinte e três alunos, porém com a entrada do novo aluno na turma no início do 3º período, durante as restantes fases da intervenção, a turma passou a constituir-se por vinte e quatro alunos, sendo que apesar do presente aluno ter estado envolvido nas atividades e tarefas propostas, este não fará parte da amostra do estudo.

Esta constitui-se como uma turma bastante heterogénea, sendo que grande parte dos alunos apresenta dificuldades na aprendizagem: três alunos apresentam dificuldades na projeção de voz, onze alunos demonstram dificuldades ao nível da leitura, o que proporciona a ausência de compreensão dos textos estudados e, conseqüentemente, nos problemas que exigem interpretação por parte dos alunos, sete alunos têm dificuldade ao nível da concentração, dezasseis alunos apresentam dificuldade no cumprimento de regras, sendo que apenas uma aluna apresenta bastante dificuldade em relação aos restantes alunos, frequentando assim, o Apoio Educativo a todas as unidades curriculares. A professora titular da turma contava com a ajuda de uma professora do Apoio Educativo, que em algumas aulas prestava auxílio à aluna, de modo a conseguir acompanhar as planificações da turma e tentar colmatar as principais dificuldades desta aluna, seguindo, desta forma, os objetivos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 54/2018, segundo o qual “numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação e Ciência, 2018, p. 3).

A turma destaca-se ainda por ser um “microcosmo multicultural”, uma vez que um considerável número dos alunos provém de famílias com diferentes nacionalidades, nomeadamente dos países Angola, Brasil, Moldávia e Venezuela, trazendo consigo uma riqueza de experiências e perspetivas que tornam o ambiente educativo mais estimulante, promovendo-se ainda a empatia e a compreensão entre as diferentes origens.

Ao longo das semanas de intervenção, os alunos demonstraram empenho na sala de aula, apesar de se apresentarem muitas vezes irrequietos, principalmente em atividades de colaboração, uma vez que não estão habituados. Todavia, demonstraram-se curiosos, especialmente, sobre a novos conteúdos abordados, adorando partilhar vivências e conversar sobre o que os rodeia, sendo muito intervenientes, assíduos e pontuais.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3 - OBJETIVOS DO ESTUDO DE INTERVENÇÃO

Neste terceiro capítulo será descrito e aprofundado o caminho que o estudo tomou desde o momento em que surgiu até à conclusão das intervenções realizadas em contexto de estágio. Primeiramente, ir-me-ei debruçar sobre a motivação que levou à escolha do tema da investigação, bem como a formulação da problemática. De seguida, serão apresentados os objetivos definidos para o estudo e a questão de partida formulada. Ir-se-á caracterizar a natureza da investigação realizada, dando posteriormente nota das metodologias e dos instrumentos utilizados para a recolha de dados.

3.1. Motivação e formulação do problema

A motivação para a elaboração deste estudo de investigação começou por ser de cariz muito pessoal.

Desde que me lembro de ser gente que a leitura sempre foi uma parte presente na minha vida, sendo uma privilegiada por ter podido crescer rodeada de livros. Lembro-me vividamente de como as aulas de Português foram sempre as minhas preferidas ao longo do meu percurso escolar e do entusiasmo que sentia quando os professores nos presenteavam com novas obras literárias, permitindo-me a mim e aos meus colegas explorar novos mundos imaginários, conhecer personagens fascinantes e refletir sobre os mais variados temas.

Assim, desde o início do processo de investigação estava clara para mim a decisão de abordar o domínio da Educação Literária, pois acredito firmemente na capacidade da literatura de estimular o desenvolvimento da linguagem e da imaginação das crianças, mas também de promover valores essenciais para a sua formação enquanto cidadãos conscientes e ativos. Por essa razão, pretendia com o estudo estabelecer uma relação entre o presente domínio da área de Português com um domínio da área de Cidadania e Desenvolvimento. Mas por qual optar?

Ora, também para esta decisão recorri ao meu “eu” e às minhas vivências pessoais.

Sendo uma pessoa proveniente de uma pequena freguesia, ao crescer não presenciei a existência de muita diversidade cultural, tanto que apenas durante o meu 3º Ciclo e ensino secundário começaram a surgir na escola crianças e jovens vindos de outros países como Brasil, Polónia, China, Cabo Verde, entre outros.

No entanto, no seio familiar, apesar de sermos brancos e não terem existido casamentos inter-raciais, os meus tios quando emigraram para o Canadá adotaram três irmãs de cor

negra, que viriam a ser as minhas primas. Tendo apenas 5 anos de idade, lembro-me de apenas ter ficado feliz e radiante por ter mais primos com quem brincar, nunca estranhando a diferença da cor de pele, talvez pela inocência de ser criança. Apenas anos mais tarde me comecei a aperceber das diferenças que sempre aceitei, quando na escola surgiram os primeiros sinais de preconceito, tendo recebido de colegas variados comentários negativos e preconceituosos sobre o facto de ter familiares de cor negra. Pessoalmente, acredito que os comentários que recebi enquanto criança poderiam ter sido evitados se “Cidadania Intercultural” tivesse sido um conteúdo abordado e devidamente aprofundado ao longo dos primeiros anos de escolaridade.

Com estas vivências em perspetiva, o domínio “Interculturalidade” surgiu como o mais adequado e desafiador para explorar, e após conhecer o contexto de turma em que iria realizar a intervenção, parecia tudo estar ligado, uma vez que esta se caracteriza por ser um “microcosmo multicultural” como já foi referido anteriormente. Pelo que esta diversidade cultural existente na turma proporcionava uma oportunidade única para abordar questões de cidadania e promover a compreensão mútua entre os alunos de diferentes origens.

Segundo as diretrizes estabelecidas pela Direção-Geral da Educação, a Educação Intercultural visa

“promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade” (Direção-Geral da Educação, s.d.).

Pessoalmente, considero que os objetivos estabelecidos estão bem estruturados nesta perspetiva de educar para viver numa sociedade multicultural, uma vez que se prendem com o enriquecimento do indivíduo nas relações entre culturas, com o respeito pelas outras culturas, com o criar curiosidade em saber mais sobre as mesmas, e ainda, a importância da interação na criação de identidades.

No entanto, ao longo do meu percurso escolar, bem como durante os vários estágios que já realizei, não considero que estes objetivos estejam a ser devidamente colocados em

prática, o que vejo como desanimador, pois, na minha perspetiva educacional, a Educação Intercultural caracteriza-se como fundamental e necessária, pelo que deveria ser mais valorizada e reconhecida.

3.2. Objetivos e questão de partida

Considerando o conjunto de aspetos já referidos no ponto anterior, foram então delineados os seguintes objetivos para a presente investigação:

1. Compreender como os textos literários infantis conseguem transmitir valores de respeito, diversidade e inclusão cultural;
2. Verificar como as narrativas e as personagens dos livros infantis podem ajudar as crianças a desenvolver empatia e tolerância em relação a pessoas de diferentes origens culturais;
3. Fomentar o desenvolvimento do respeito pela diferença e pelo outro;
4. Identificar possíveis desafios ou limitações na utilização da literatura para a infância como uma ferramenta na Educação Intercultural;
5. Perceber como as histórias e temas presentes na literatura para a infância podem ser integrados de forma eficaz no currículo escolar de forma a se promover a Educação Intercultural.

Ora, uma vez os objetivos definidos, facilmente surgiu a questão de partida que viria a dar o mote ao estudo: “De que forma pode a literatura para a infância contribuir para uma educação intercultural?”.

3.3. Opção metodológica: Investigação-Ação

O envolvimento da criança como protagonista nos processos de investigação neste estudo ressalta a importância de reconhecê-la como um sujeito detentor de direitos, não sendo esta considerada um objeto de estudo, mas uma participante ativa, capaz de influenciar o desenvolvimento do processo de investigação. Assim, torna-se essencial garantir que as relações de pesquisa estabelecidas sejam baseadas em princípios éticos e metodológicos que promovam uma abordagem participativa e inclusiva, onde as vozes e perspetivas das crianças sejam valorizadas e respeitadas (Fernandes & Tomás, 2011).

Referenciando a Carta Ética publicada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020), para a realização do presente estudo e desempenhando o papel de professora-investigadora, providenciei as medidas específicas e necessárias ao cumprimento dos princípios éticos, atuando “em conformidade com os princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e nas diversas Convenções das Nações Unidas referentes à proteção e promoção dos direitos universais” (p. 11).

Todos os estudantes envolvidos na pesquisa têm direito ao anonimato e à discrição durante o desenvolvimento do estudo, não sendo divulgado qualquer tipo de dados pessoais e assegurando a liberdade de optar por sair da pesquisa sem qualquer interferência, pelo que serão implementados mecanismos de desistência não intrusivos (Fernandes, 2016).

No que respeita a relação estabelecida entre mim enquanto professora-investigadora com os intervenientes do processo de investigação, esta foi “pautada por atitudes de sensibilidade relacional e de profissionalismo, em consonância com os princípios fundamentais da relação pedagógica” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2020, p. 14), estando presentes os valores de integridade, competência, responsabilidade e respeito mútuo.

O presente estudo adotou como base metodológica a estratégia de investigação denominada por Investigação-Ação (IA), uma vez que se fundamenta numa abordagem de pesquisa onde a ação é integrada como parte fundamental do processo de investigação. Tal escolha metodológica foi fundamentada nos objetivos supramencionados, proporcionando uma abordagem dinâmica e orientada para a prática (Castro, 2010). Segundo Cohen & Manion (1989), citados por (Castro, 2010), este tipo de investigação caracteriza-se por ser um procedimento *in loco*, destinado a lidar com uma questão específica numa situação real, num processo controlado e sequencial, recorrendo a variadas técnicas de recolha de dados, como inquéritos por questionário ou entrevista.

3.4. Metodologias e instrumentos de recolha de dados

Considerando as especificidades de uma abordagem de IA, o processo para a recolha de dados foi cuidadosamente estruturado, tendo em consideração a relevância e eficácia dos instrumentos utilizados, bem como das metodologias adotadas, garantindo que se

alinhavam com os objetivos estabelecidos para o estudo. De acordo com (Moreira, et al., 2021), a seleção das técnicas de recolha de dados pode ser influenciada por diversos fatores, nomeadamente, as questões a serem exploradas, o tempo disponível e o papel do investigador no processo.

Deste modo, para a realização do diagnóstico na primeira fase da intervenção, e posteriormente para o momento de consolidação de conhecimentos na fase final, optou-se por utilizar um inquérito por questionário como método de recolha de dados, sendo que a escolha deste instrumento foi baseada na sua adequação para recolher informações relevantes relacionadas aos objetivos da pesquisa, bem como pela sua praticidade e eficiência na obtenção de dados quantitativos. Ainda durante a fase inicial da intervenção e, posteriormente, no decorrer da fase intermédia, foram adotadas duas abordagens distintas no âmbito da observação: a observação direta e a observação participante, sendo que enquanto na primeira o investigador se caracteriza como sendo o principal instrumento de pesquisa, estabelecendo interações sociais com os intervenientes e durante o qual são recolhidos dados de forma sistematizada (Correia, 2009), a segunda abordagem caracteriza-se maioritariamente pelo registo sistemático daquilo que é observado, seguido de análise e interpretação por parte do investigador. A combinação de ambas as técnicas revelou-se essencial para a obtenção de informações mais detalhadas, uma vez que se recorreu a notas de campo, que permitiram uma compreensão e reflexão mais profundas do contexto, a registos fotográficos captados durante as atividades, que proporcionaram uma forma visual de documentar os eventos e ainda áudios das sessões lecionadas.

No que concerne aos dois inquéritos por questionário utilizados (Apêndices 2 e 7), apesar de diferentes, a sua elaboração careceu de uma preparação meticulosa, por forma a não influenciar as crianças a responderem de forma a causarem uma boa impressão, garantindo deste modo, a objetividade dos resultados. Além disso, torna-se crucial que este tipo de instrumento seja concebido tendo em consideração o seu público-alvo, neste caso, crianças com idades compreendidas entre os 7 e 9 anos, o que implicou a formulação de perguntas claras e objetivas.

Ambos se caracterizam pelo seu formato aberto, proporcionando aos alunos a liberdade de expressarem as suas respostas de acordo com as suas perspetivas e vivências pessoais, sendo de destacar que, ao contrário dos testes, este género de questionário não tem por

objetivo a avaliação das crianças, mas sim a recolha de informação sobre elas em relação às variáveis de interesse para a investigação (Fernandes & Tomás, 2011). Sendo que para uma eficaz recolha dos dados, foram utilizados diferentes itens nos questionários, nomeadamente:

- Perguntas de resposta fechada e rápida, tendo em conta as opções apresentadas;
- Perguntas abertas, de resposta livre;
- Uma pergunta para a realização de uma representação visual (ilustração), partindo de uma frase alusiva à temática abordada no estudo.

Na fase final da intervenção, após a implementação de toda as estratégias, foi ainda mobilizado um momento dedicado à escrita, tendo sido solicitado aos alunos que optassem por elaborar um texto poético entre duas a quatro quadras ou um texto narrativo entre dez a vinte linhas, partindo do título “Somos todos diferentes, mas somos todos iguais”.

CAPÍTULO 4 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

O presente capítulo procura elaborar uma descrição das intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da investigação com a turma do 2º ano de escolaridade. Inicialmente, irei disponibilizar uma tabela com as sessões realizadas com a turma, tendo em consideração as metodologias educativas a que se recorreu. Na sequência ir-se-á explicitar as planificações e as práticas daí decorrentes, procurando enquadrar as atividades que foram desenvolvidas ao longo das sessões. Além disso, ir-me-ei ainda debruçar sobre o texto literário utilizado como recurso didático, analisando o mesmo de uma forma aprofundada.

4.1. As etapas do estudo

As planificações das intervenções (Apêndices 1, 4 e 6) construídas para a dinamização das sessões realizadas no âmbito do estágio curricular tiveram por base a consulta e aplicação de documentos normativos relevantes, entre eles “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” e as aprendizagens essenciais de Português e Estudo do Meio.

Para a realização do estudo foram selecionadas cinco aulas, perfazendo um total de 330 minutos (60’ + 60’ + 75’ + 75’ + 60’), pelo que a seguinte tabela pretende apresentar as sessões de intervenção pedagógica dinamizadas com a turma do 2º ano, considerando as três fases de intervenção, as datas, a duração e os conteúdos explorados.

Tabela 1 - Cronologia das fases de intervenção

Fase Inicial Pré-leitura	Fase Intermédia Durante a leitura	Fase Final Pós-leitura
<p>29 de março de 2022:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Diagnóstico por questionário; ○ Primeiro contacto em sala de aula com os conceitos “Cultura” e “Interculturalidade”; <p>16 de maio de 2022:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Antecipação dos conteúdos da obra “Os ovos misteriosos”. 	<p>16 de maio de 2022:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura e exploração da obra literária “Os ovos misteriosos”. 	<p>17 de maio de 2022:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Inquérito por questionário; ○ Atividade de escrita;
<p>60 min + 60 min (29 março) 20 min (16 maio)</p>	<p>55 min</p>	<p>75 min + 60 min</p>

4.1.1. O Diagnóstico

As sessões de intervenção para o presente projeto de investigação-ação tiveram início a 29 de março de 2022 no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Apoio ao Estudo e Oferta Complementar.

Uma vez que pretendia realizar um momento de diagnóstico, de forma a poder ter consciência das concessões prévias dos alunos no que diz respeito a conceitos como “cultura” e das suas opiniões pessoais relativamente à convivência e ao respeito para com pessoas provindas de diferentes culturas e/ou nacionalidades, optei pela elaboração de um pré-questionário (Apêndice 2), ao qual os alunos tiveram de responder no início da aula.

Num primeiro momento, visando o envolvimento da turma no próprio estudo, foi-lhes explicado qual o intuito do questionário e quais os objetivos desta atividade, tem sido ainda reforçada a informação de que este não se tratava de um momento de avaliação formativa.

Ora, apesar de inicialmente revelarem um comportamento de curiosidade e entusiasmo, certos alunos continuavam sem compreender o porquê de terem de responder a tal questionário, estranhando ainda, algum do vocabulário existente, nomeadamente conceitos como “cultura” e “nacionalidade”. Ainda assim, após lhes ser explicado novamente o intuito e o objetivo da tarefa proposta, alguns

dos alunos não levaram o questionário com seriedade, acabando por não ser tão rigorosos na sua resolução, respondendo por vezes em tom de brincadeira de forma propositada, como pude observar durante a aplicação e, posteriormente, na leitura das respostas dadas.

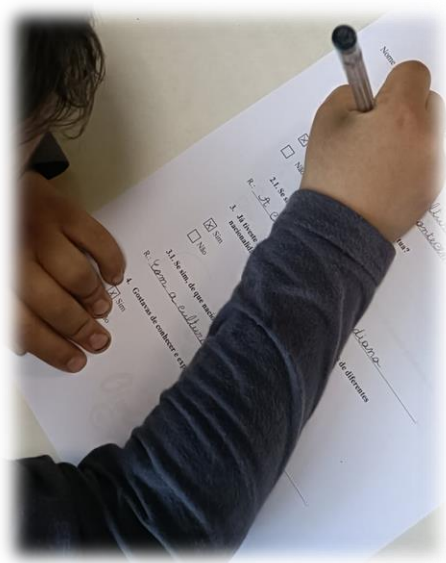


Figura 1 - Momento de diagnóstico

4.1.2. A Introdução dos conteúdos

Após a recolha do inquérito de diagnóstico, por um momento inicial foram notórias as dúvidas criadas pelos alunos, uma vez que começaram a dialogar entre si e a desvendar as suas respostas, especificamente no que concerne à questão “Para ti, o que é cultura?”, a qual suscitou mais alvoroço no momento de diagnóstico. Através deste momento, foi possível observar como alguns dos alunos mostraram arrependimento nas respostas que deram, referindo que as mesmas estavam erradas e as do colega é que estavam certas.

Face a este cenário, desenvolveu-se um diálogo entre alunos e professora relativamente ao questionário, onde aproveitei os comentários dos alunos para esclarecer que não existem respostas certas ou erradas. Este momento de troca de palavras revelou-se, ainda, uma oportunidade para que fossem esclarecidas dúvidas, abrindo-se um espaço de discussão sobre as várias perceções de cada um sobre “cultura” e “diversidade cultural”, preparando, desta forma, o terreno para a fase que se iria seguir na sessão.

Passando para um contexto mais expositivo, recorri a uma apresentação *PowerPoint* (Apêndice 3), elaborada por mim, para introduzir formalmente os conteúdos. Numa primeira parte, a turma foi confrontada com os conceitos “cultura”, “interculturalidade”



Figura 2 - Diapositivo 10 do *PowerPoint* "A diversidade cultural"

e “multiculturalidade”, pelo que antes de passar às suas definições concretas dediquei um breve momento para que os alunos partilhassem as suas conceções prévias relativas a cada conceito e qual a relação existente entre os mesmos, o que se revelou como uma abordagem pertinente, uma vez que me permitiu conhecer alguns dos conhecimentos prévios da turma, mas também por despoletar um momento de participação ativa dos alunos. Após esta primeira interação foram então expostas as definições formais dos conceitos, esclarecendo os alunos e enriquecendo a sua compreensão através de uma perspetiva mais teórica. Tais definições foram recolhidas através de literatura selecionada no âmbito da área dos estudos culturais, como (Lages &

Matos, 2009), garantindo um rigor concetual que fundamentasse a discussão subsequente sobre a temática abordada.

Na sequência da apresentação, foram dadas a conhecer à turma diferentes manifestações culturais ao redor do mundo, nomeadamente gastronomia, vestuário, tradições e música, tendo destacado, por vezes, a existência e coexistência das mesmas na sociedade. Para uma maior interação, fui propondo aos alunos para que identificassem elementos que fossem comuns, bem como diferenças, entre as diferentes culturas apresentadas, promovendo, desta forma, um debate sobre a presença da interculturalidade e multiculturalidade no quotidiano de diferentes comunidades, estimulando-se o respeito e a valorização da diversidade cultural. Ao longo dos momentos de diálogo, fui ainda enaltecendo os alunos da turma que provêm de origem estrangeira, propondo aos mesmos que partilhassem alguns testemunhos no que diz respeito às diferentes manifestações culturais dos seus países natal.

Nesta parte mais expositiva da sessão, os alunos demonstraram um comportamento entusiástico e interativo, tendo sempre exposto as suas ideias e pontos de vista ao longo dos momentos de diálogo em grande grupo.

A parte final da sessão constituiu-se pela visualização e exploração do vídeo "Interculturalidade vai à escola "Fim do Mundo"" (Anexo 1), que abordava a temática da interculturalidade através de uma dinâmica simples e animada, sensibilizando os alunos para a importância do respeito e aceitação das diferenças étnicas. Através da discussão oral que se desenrolou após a visualização foi notório que a turma, de uma forma geral, compreendeu a mensagem central transmitida pelo vídeo, de que todos têm um papel fulcral na construção de uma sociedade inclusiva e que a discriminação e o racismo são obstáculos ao desenvolvimento social. A utilização deste recurso audiovisual foi fundamental, uma vez que captou a atenção dos alunos do início ao fim, tendo-se constituído por uma ferramenta que permitiu a desconstrução de estereótipos e mitos muitas vezes associados às diferenças étnicas.

4.1.3. O estudo do texto literário

4.1.3.1. *Os Ovos Misteriosos* de Luísa Ducla Soares

Existem textos literários que exploram temas fundamentais no âmbito da educação intercultural, que transportam o leitor a uma reflexão sobre a vida contemporânea, desempenhando assim um papel crucial ao projetarem para os leitores mais jovens visões do futuro da humanidade, proporcionando tanto uma representação da realidade atual como de uma transformação social idealizada.

Os Ovos Misteriosos, da autora portuguesa Luísa Ducla Soares, constitui-se como um desses textos, onde

isotopias como a convivência multicultural, a tolerância, a aceitação da diferença e a fraternidade são cruciais e se apresentam com recurso à ironia, ao humor e ao *nonsense* (Gomes, da Silva, & Ramos, 2006).

Sendo um dos livros mais divulgados da escritora, publicado pela primeira vez em 1994, desenvolve-se de acordo com a estrutura tradicional do conto, que se desdobra numa situação inicial permeada pela instabilidade da personagem principal, seguida por uma série de acontecimentos, um ponto culminante e, por fim, o desenlace (Rodrigues, 2008). Ao folhear as páginas do livro, os leitores são envolvidos por uma abundância de imagens, apresentadas frequentemente em páginas duplas, cujo predomínio em relação ao texto verbal, juntamente com a representação nítida das emoções das personagens, evidenciam uma articulação coesa com o discurso linguístico. Aliadas ao discurso verbal, as ilustrações de Manuela Bacelar desempenham um papel fundamental no enriquecimento da narrativa, uma vez que transportam os pequenos leitores para um universo visualmente estimulante, pelo que esta linguagem artística, que se apresenta como um misto de caricatura e *cartoon* aliado a uma diversificada paleta de cores vibrantes, não se constitui apenas como um critério para a compreensão da mensagem pelo próprio leitor, como também é um fator que prende de uma forma marcante o seu interesse e atenção (Gomes, da Silva, & Ramos, 2006; Rodrigues, 2008; Raposo, 2010).

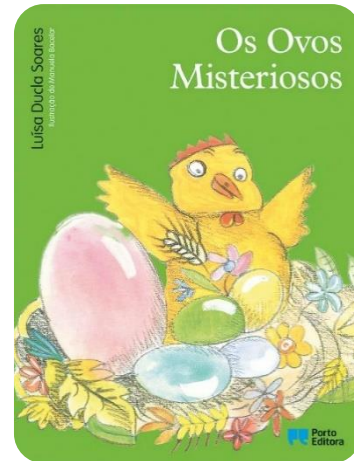


Figura 3 - Livro *Os Ovos Misteriosos*

A autora Luísa Ducla Soares, por sua vez, produz uma narrativa que se caracteriza por um discurso literário simples, quer em termos lexicais, quer sintáticos, utilizando um tom coloquial e incorporando diálogos interligados simultaneamente com breves segmentos poéticos, sendo estes muitas vezes apresentados em quadras rimadas, o que se torna cativante para o público-alvo, uma vez que permite que as crianças leitoras se divirtam com as palavras e com os sons que, de forma gradual, vão conquistando o seu domínio linguístico (Raposo, 2010).

Em *Os Ovos Misteriosos*, uma fábula que se desenvolve a partir da clássica expressão “Era uma vez”, a protagonista é uma galinha que se apresenta como uma personagem singular, dotada de alma, voz, desejos e determinação. Pelo que o enredo da obra literária segue a emocionante jornada desta personagem juntamente com a sua invulgar ninhada, composta por uma avestruz, um crocodilo, um papagaio, uma serpente e um pinto, o seu único filho biológico (Gomes, da Silva, & Ramos, 2006).

No decorrer da leitura, somos familiarizados com temáticas já abordadas em outras obras infantis, como por exemplo, “O Patinho Feio” de Hans Christian Andersen, uma vez que a diversidade peculiar do ninho da galinha é o principal destaque de toda a ação, já que é um “ninho cheio de ovos de todos os tamanhos e feitios” (Soares, 2022, p. 4).

A galinha, destacada como a verdadeira heroína da narrativa, evidencia o seu amor e afeto por cada um dos seus diversos filhos, dedicando-lhes atenção, carinho e respeito equitativamente. Porém, é confrontada com atitudes preconceituosas por parte das suas congéneres, cujas representam o comportamento humano e refletem alguns aspetos intrínsecos à sociedade contemporânea, nomeadamente o racismo, a rejeição da diferença e a valorização das aparências (Gomes, da Silva, & Ramos, 2006). Apesar disso, a nossa protagonista distingue-se pela sua força e resiliência ao enfrentar as dificuldades encontradas em criar um leque de hábitos e comportamentos diversos e próprios para cada um dos seus filhos. Face a este cenário, é transmitida ao leitor a mensagem de que, apesar das diferenças notórias, a afinidade e união familiares prevalecem, superando todas as barreiras: “Somos todos diferentes, / mas todos queremos bem / à boa da galinha / que é nossa mãe.” (Soares, 2022, p. 32).

Em suma, na obra literária em análise, a autora Luísa Ducla Soares revela as suas habilidades narrativas únicas ao explorar temáticas pertinentes através de uma escrita simples e bem-humorada. A mensagem implícita parece apontar para a importância do

desenvolvimento pessoal no convívio com o Outro, destacando a necessidade de reconhecer e valorizar as diferenças. Pelo que o elogio à diferença, converge ao longo do enredo com outras questões como a tolerância, a solidariedade e a convivência multicultural, logo, esta é uma obra literária que se destaca por promover valores essenciais para uma sociedade mais justa e inclusiva (Gomes, da Silva, & Ramos, 2006).

4.1.3.2. Momento de pré-leitura

Segundo a perspetiva de (Bielsa, 2000), as estratégias antecedentes à leitura podem dividir-se em dois grupos distintos, sendo o primeiro referente a atividades centradas nos elementos presentes no texto, linguísticos e não linguísticos, e que permitem ao leitor antecipar parte da informação contida no texto, enquanto um segundo grupo se compõe por atividades cujo objetivo é contextualizar o texto antes da sua leitura, o que incentivará o leitor a tomar uma atitude opinativa, bem como poderá despertar o seu interesse pela temática a abordar.

No que diz respeito ao primeiro grupo, as estratégias utilizadas podem ser subdivididas em variadas técnicas (Grellet, 1981, p. 19; Bielsa, 2000, pp. 70-72):

- *Skimming* – consiste numa leitura rápida que proporciona ao leitor uma visão geral do conteúdo, origem ou tom do texto, preparando-o, assim, para uma interação mais aprofundada;
- *Scanning* – caracterizada por ser uma extração de informação específica, esta técnica consiste, igualmente, numa leitura rápida, que se foca na identificação de informações específicas, permitindo ao leitor familiarizar-se com o conteúdo do texto antes de passar à sua leitura mais aprofundada;
- Previsão e Predição – permitem a obtenção de informações sobre o conteúdo a ser lido, tendo em consideração as informações fornecidas por elementos paratextuais, nomeadamente, o título, capa, contracapa, índice, ilustrações, prólogo, entre outros, ou recorrendo à leitura de fragmentos do texto.

Quando aplicadas de forma adequada, as estratégias supramencionadas contribuem de forma significativa para uma abordagem eficaz à compreensão do texto, proporcionando ao leitor uma base sólida para uma leitura mais aprofundada e uma leitura do texto mais completa.

Ora, para a exploração da obra *Os Ovos Misteriosos*, a fase de pré-leitura centrou-se essencialmente nos elementos paratextuais, nomeadamente a capa, contracapa, título e ilustrações presentes no livro, sendo que o principal objetivo foi ativar o conhecimento prévio dos alunos e as suas conceções sobre o conteúdo abordado na obra.

Desta forma, no âmbito da UC de Português no 16 de maio de 2023, a aula iniciou com a apresentação à turma, por parte da professora estagiária, do livro em formato físico, tendo-se aproveitado este momento inicial para questionar aos alunos se estes já conheciam ou se já tinham ouvido falar da presente obra, pelo que apenas dois alunos responderam afirmativamente. Posteriormente, recorrendo a uma apresentação *PowerPoint* (Apêndice 5), passou-se a uma breve apresentação da autora Luísa Ducla Soares, bem como à análise de elementos paratextuais, nomeadamente, o título, a capa, a contracapa e algumas das ilustrações, por forma a estimular as conceções prévias sobre o enredo do texto literário.



Figura 4 - Momento de antecipação de conteúdo: exploração de ilustrações

Através desta análise, os alunos expressaram uma série de ideias, incluindo a presença de “um ninho com ovos de vários tamanhos e cores”, “uma galinha a comer uma minhoca”, “uma galinha assustada por ter encontrado um crocodilo” e “os animais esconderam-se debaixo da galinha para se protegerem”. Tais conceções mantiveram-se presentes nos alunos até ao momento em que confrontaram as suas ideias iniciais com o conteúdo real do texto, sendo que apenas neste momento é que os alunos tomaram consciência do verdadeiro tema da obra.

4.1.3.3. Momento durante a leitura

Pelas palavras de Jean-Paul Sartre, citado por (Brito, 2010), o ato de ler não se caracteriza apenas pela decodificação de palavras, mas sim por representar uma experiência transformadora que vai além das fronteiras do desconhecido, expandindo os horizontes pessoais e coletivos e permitindo não só uma mais profunda coexistência com o mundo,

mas também a sua modificação. Assim, ao imergir nas narrativas, o leitor adquire experiências que expandem a sua visão do mundo, fazendo-o sentir-se capaz de interagir de uma forma mais significativa e transformadora.

Todavia, segundo Plínio Martins Filho, a prática da leitura enfrenta na sociedade atual inúmeros desafios uma vez que esta disputa espaço com outras formas de entretenimento, nomeadamente as tecnologias, o que exige um reacender da curiosidade e do gosto pela leitura nas crianças e jovens (Brito, 2010).

Face a este contexto, torna-se necessária a implementação de um leque de estratégias que permitam aos leitores monitorizar e ajustar a sua compreensão durante a leitura, aumentando não só o envolvimento com o texto, mas também uma melhor retenção da informação, permitindo o desenvolvimento de habilidades críticas de pensamento. (Solé, 1992).

No que respeita ao estudo do texto literário *Os Ovos Misteriosos*, após os alunos terem partilhado as suas conceções prévias no momento de antecipação de conteúdos, passou-se a um momento de leitura expressiva por parte da professora estagiária. Para este momento optei por recorrer à tela de projeção para exibir o livro ao longo da leitura, o que se revelou como uma abordagem muito eficaz, pois permitiu que os alunos acompanhassem visualmente o texto que estava a ser lido. Além disso, o presente suporte visual contribuiu, não só, para manter a atenção dos alunos,



Figura 5 - Momento de leitura expressiva

proporcionando uma experiência mais rica e envolvente, mas também para que os alunos se sentissem imersos na narrativa, uma vez que tiveram a oportunidade de visualizar a disposição do texto e das ilustrações no decorrer da leitura, o que enriqueceu a compreensão do conteúdo abordado. Para garantir o bom acompanhamento dos alunos e de forma a não se tornar tão monótono, optei ainda por interromper algumas vezes a leitura com algumas questões relativas ao enredo e às conceções previamente partilhadas.

4.1.3.4. Momento de pós-leitura

O momento que sucede a leitura constitui-se como uma fase essencial no processo de assimilação e reflexão sobre o texto literário abordado, revelando-se como um ponto de partida para a aplicação prática do conhecimento, incentivando a uma interação mais profunda com o texto, indo mais além da simples compreensão literal e abrindo caminho a discussões enriquecedoras. Esta é uma etapa do processo de leitura que tem sido amplamente discutida e abordada por diversos autores que salientam a sua importância para a consolidação da compreensão e reflexão crítica, como é o caso das autoras Madalena Contente e Isabel Solé.

Solé destaca a importância da dinamização de atividades reflexivas após a leitura, sugerindo que os leitores não devem apenas absorver passivamente os conteúdos, mas também sintetizar e avaliar criticamente as ideias apresentadas. Para isso, este processo deve incluir abordagens como o resumo de conteúdos, o questionamento dos argumentos utilizados pelo autor e a relação existente entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor (Solé, 1992).

Enquanto isso, (Contente, 1995) sublinha que é na presente fase do processo de leitura que se promove a autonomia leitora, incentivando à autoavaliação e à aplicação dos conhecimentos em novos contextos. Segundo a autora:

“depois da leitura de um texto, é indispensável encorajar o aluno/leitor a fazer uma distanciação da narrativa e confrontá-la com o seu próprio sistema de valor. Procurar-se-á favorecer a interação texto/leitor, encorajando o leitor a participar no processo interpretativo, ao dar, por exemplo, um outro sentido, ao referir o efeito que a obra exerceu sobre ele, ao formular sua opinião, e referir se o texto se desenrolou da maneira que ele previa” (p. 26).

No âmbito da presente investigação, ao longo do dia 17 de maio de 2022 foram dinamizadas atividades e metodologias direcionadas ao momento de pós-leitura do texto literário *Os Ovos Misteriosos*, com o intuito de aprofundar a compreensão e de refletir sobre a obra e as temáticas abordadas na mesma.

Primeiramente, e com o objetivo de recuperar e partilhar os conteúdos abordados no momento de leitura, recorri à metodologia de *brainstorming*, também conhecida por “chuva de ideias”, uma vez que se trata de uma abordagem que permite fomentar a criatividade e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, sentindo-se estes livres para expressar os seus pontos de vista e ideias sem quaisquer restrições. Além disso, a presente estratégia dinamizou um ambiente colaborativo e dinâmico na sala de aula, os alunos puderam partilhar as suas opiniões sobre o texto literário, construindo em conjunto uma compreensão abrangente das temáticas abordadas, facilitando, desta forma, um diálogo aberto que valorizou as variadas perspetivas partilhadas.

De seguida, optei por utilizar um recurso multimédia, projetando o vídeo “Ovos misteriosos – Teatro de Fantoches” (Anexo 2), o que proporcionou uma representação visual e dinâmica da narrativa explorada, permitindo aos alunos ver as personagens que já conheciam “ganhar vida”, bem como observar aspetos concretos da história que poderiam ter sido interpretados de uma forma mais abstrata durante a leitura. Desta forma, o presente recurso didático aumentou o interesse e o envolvimento dos alunos com o texto, enriquecendo a sua experiência literária e oferecendo uma nova dimensão para explorarem as suas interpretações do texto iniciais.



Figura 6 - Visualização do Vídeo "Ovos Misteriosos - Teatro de Fantoches"

A fim de explorar de uma maneira mais estruturada e sistemática as conceções dos alunos no âmbito do texto literário *Os Ovos Misteriosos*, procedeu-se à distribuição de um guião de leitura em formato de inquérito (Apêndice 7), cujos dados recolhidos viriam a integrar a presente investigação. As questões apresentadas no inquérito visavam não apenas recordar os conteúdos narrativos, mas também sondar a compreensão e a interpretação de cada aluno acerca das temáticas abordadas ao longo da obra, bem como as mensagens subjacentes à mesma, provocando na turma uma atitude de reflexão crítica sobre os valores veiculados pelo texto.

Para além de questões de resposta livre, os alunos foram ainda confrontados com uma questão que os desafiou a expressarem-se através do desenho, partindo de uma frase



Figura 7 - Momento de elaboração de uma produção visual

alusiva à temática abordada na narrativa. Através deste momento, a turma teve a oportunidade de explorar diferentes interpretações e perspetivas do texto literário, transformando conceitos abstratos em representações visuais.

Por fim, foi proposto aos alunos que desenvolvessem uma produção escrita, podendo optar por elaborar um pequeno texto poético, entre duas a quatro quadras, ou um texto narrativo, entre dez a vinte linhas, partindo da mesma frase da atividade de expressão artística, servindo esta agora como

título: “Somos todos diferentes, mas somos todos iguais”. Uma vez que ainda restava algum tempo de aula aquando a conclusão das produções escritas, os últimos minutos foram dedicados às apresentações orais das produções escritas pelos alunos que quisessem partilhar os seus textos.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DE RESULTADOS

No presente capítulo, serão apresentados os resultados do estudo realizado, acompanhados de uma análise detalhada dos mesmos, constituindo-se esta como um “processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

O estudo empírico abrangeu uma amostra de vinte e três alunos de uma turma do 2º ano, que foram submetidos a um questionário antes e depois da intervenção pedagógica, com questões específicas para cada uma das etapas da investigação, mobilizando-se ao longo da mesma diferentes estratégias e recursos, conforme já se explicitou anteriormente.

5.1. Resultados obtidos na fase de diagnóstico

O momento de diagnóstico proporcionou uma visão abrangente e detalhada das variáveis em estudo, fornecendo uma base sólida para a compreensão da problemática, uma vez que através da análise dos resultados que se irá seguir, será possível identificar padrões, relações e tendências relevantes que contribuem significativamente para o entendimento do problema em estudo.

Gráfico 1 - Concessões prévias sobre "cultura"



Em relação às conceções prévias sobre “cultura”, verifica-se através do Gráfico 1 que a variedade de respostas fornece uma visão rica sobre como alunos do 2º ano de

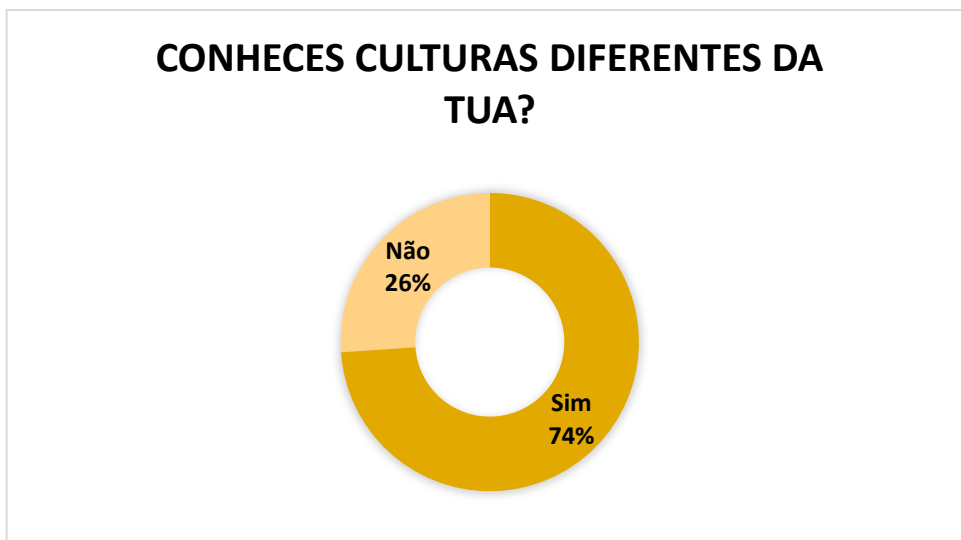
escolaridade veem a cultura, revelando um vasto leque de interpretações que vão desde as mais convencionais, como arte e museus, até conceitos mais amplos e inclusivos, como o quotidiano e as tradições. A associação de cultura a objetos e plantas é a menos comum, demonstrando uma interpretação mais limitada desses elementos no contexto cultural.

- **Arte (18% - 4 respostas):** o número de respostas dadas que se compõem nesta categoria sugere que um número significativo dos alunos associa cultura primordialmente com as artes, podendo incluir música, pintura, teatro, entre outras expressões artísticas. Esta é uma associação possível, refletindo a importância das expressões artísticas na representação e construção da identidade cultural;
- **Objetos (9% - 2 respostas):** visto que um número reduzido de alunos relaciona cultura com objetos, esta percepção pode ser interpretada como uma compreensão de que elementos físicos ou tangíveis fazem parte do património cultural, podendo incluir artefactos, vestuários, utensílios, etc. Porém, as respostas dadas pelos alunos foram ao encontro de conceitos relacionados com o material escolar;
- **Países e tradições (39% - 9 respostas):** sendo a categoria com maior número de respostas, demonstra que uma parte significativa dos alunos associa diretamente a cultura com os países e suas respetivas tradições, o que revela que mesmo em tenra idade, existe um reconhecimento da cultura como algo que transcende as fronteiras geográficas e engloba diversas práticas e costumes, sendo que os alunos destacaram o idioma, as festividades e a culinária em algumas das suas respostas;
- **Plantas (4% - 1 resposta):** apenas um aluno associou cultura a plantas, o que revela a singularidade da sua perspetiva, sendo que através da sua resposta antecipo a conceção de que talvez o aluno em questão tenha associado a palavra “cultura” a “cultivo”;
- **Visitar museus (17% - 4 respostas):** uma considerável parte dos alunos associa cultura com a experiência de visitar museus, uma vez que se caracterizam por serem locais que exibem e preservam manifestações culturais, estabelecendo-se contacto direto com artefactos e exposições que preservam e interpretam o

património cultural, podendo isto ser interpretado como uma valorização da História;

- **Quotidiano (13% - 3 respostas):** uma interpretação peculiar de que a cultura pode ser encontrada nas práticas e vivências diárias, podendo abranger as interações sociais ou o modo de vida. A cultura não é vista como algo isolado ou praticado apenas em ocasiões ou lugares específicos, mas sim algo que é vivenciado e praticado diariamente nas nossas rotinas.

Gráfico 2 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 2



No que concerne à segunda questão, o Gráfico 2 demonstra a familiaridade dos alunos com culturas diferentes da sua. As respostas afirmativas são predominantes (17 de 23), o que sugere um notório interesse por parte dos alunos em conhecer culturas distintas, refletindo ainda uma possível influência positiva do ambiente educativo e/ou social em que estão inseridos. Por outro lado, a existência de 6 alunos que responderam negativamente, revela uma parte significativa da turma que pode não ter tido a mesma oportunidade para explorar a diversidade cultural.

Aos alunos que respondessem sim, seguia-se a questão 2.1. solicitando que mencionassem exemplos das culturas que conheciam, pelo que na seguinte tabela apresento a transcrição de algumas das respostas dadas pelos alunos.

Tabela 2 - Conhecimento de culturas distintas da sua

Transcrição de respostas de alunos
A7: “Conheço uma borracha, um lápis e um estojo”;
A1: “A cultura do Brasil e do Japão”;
A8: “Eu sei a dos meus colegas”;
A9: “Comida, pessoas com a pele de tom diferente”;
A19: “Eu conheço a cultura de Portugal”;
A20: “Comer, ir para a escola, jantar e dormir”;
A21: “O Carnaval da Bélgica”;
A22: “A cultura Cabo-verdiana”;
A3: “Casas diferentes das nossas casas”;

Legenda: A7 – Aluno nº 7

Tendo em conta as conceções prévias dos alunos recolhidas através da questão 1, era já esperada a variedade de respostas que se encontrou na questão 2.1., uma vez que grande parte dos alunos respondeu partindo das suas perspetivas individuais do que é uma cultura.

Gráfico 3 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 3



Sendo esta uma turma que se caracteriza por ser culturalmente diversa, os resultados apresentados no Gráfico 3 não eram os esperados. Observa-se que a maioria da turma (15 de 23), afirmou já ter interagido com pessoas de diferentes nacionalidades e culturas,

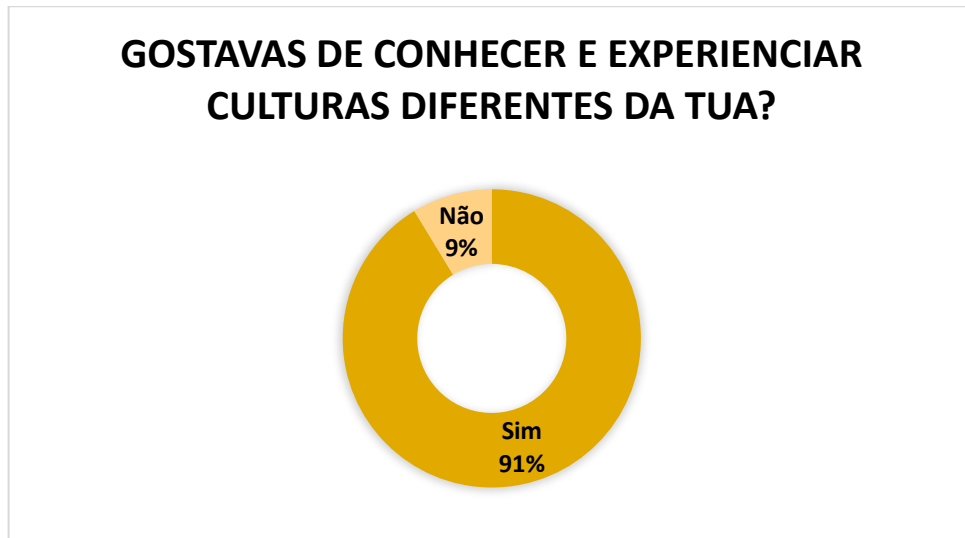
o que pode sugerir que esta percentagem de alunos possui uma abertura à diversidade cultural no ambiente social em que se insere fora do ambiente escolar, como também pode sugerir que estes alunos tenham tido apenas em consideração os seus colegas de turma provenientes de diferentes etnias. Contudo, as respostas negativas de 7 alunos pressupõem limitações nas suas experiências de interação intercultural fora do ambiente escolar, bem como demonstram que estes alunos não conseguiram relacionar o conteúdo da questão com os seus colegas de turma de diferentes nacionalidades. Além disso, um aluno optou por não responder à questão, o que pode indicar hesitação ou incerteza no que diz respeito à sua experiência pessoal.

Igualmente à questão anterior, aos alunos que respondessem sim, seguia-se uma questão solicitando que mencionassem exemplos das nacionalidades ou culturas com as quais já tivessem contactado diretamente, pelo que na seguinte tabela apresento a transcrição de algumas das respostas dadas pelos alunos.

Tabela 3 - Interação com pessoas de culturas ou nacionalidades distintas da sua

Transcrição de respostas de alunos
A19: “Da nacionalidade portuguesa, cultura de Portugal”;
A14: “Já falei com italianos”;
A12: “Dos Açores”;
A6: “Sim, pessoas angolanas”;
A5: “Da Suíça e cultura não sei”;
A23: “Francesa, espanhola, inglesa e Alemã”;
A4: “Sim nacionalidade Alemanha e cultura música”;
A7: “Já conheci muitas nacionalidades como Portugal, Rússia, Moldávia e culturas borracha, lápis e canetas”;
A1: “Da nacionalidade do Brasil”;
A8: “A nacionalidade dos meus colegas”;
A9: “Um menino do Brasil e uma menina da Suíça”;
A22: “Com a cultura de Cabo Verde”;

Gráfico 4 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 4



Dos 23 alunos que responderam ao questionário, a grande maioria (21) manifestou interesse em conhecer e experienciar culturas diferentes da sua, o que revela uma elevada curiosidade e abertura para a diversidade cultural. Por outro lado, dois alunos demonstraram que não têm interesse, podendo isto justificar-se por possíveis reservas em relação à experiência de outras culturas que não a sua. Esta distribuição de respostas pode ser interpretada como um indicador positivo do interesse dos alunos em explorar e aprender sobre realidades distintas, o que pode ser visto como um aspeto enriquecedor tanto para o desenvolvimento pessoal dos alunos como para a dinâmica da turma. Seguindo o mesmo padrão, aos alunos que respondessem sim, seguia-se uma questão solicitando que justificassem a sua resposta, pelo que na seguinte tabela apresento a transcrição de algumas das respostas dadas pelos alunos.

Tabela 4 - Interesse em conhecer e experienciar culturas distintas da sua

Transcrição de respostas de alunos
A4: “Sim, porque acho que a cultura é interessante e posso aprender mais”;
A1: “Porque para mim a cultura do Japão é muito bonita”;
A2: “Sim porque deve ser divertido e também porque é fixe aprender coisas novas”;
A17: “Sim, porque gosto de conhecer coisas novas sem ser a minha”;
A16: “Deve ser divertido e eu acho que são culturas do Mundo”;

- A21:** “Porque quero conhecer as festividades dos outros”;
- A20:** “Porque eu gosto de estudar”;
- A19:** “Porque as outras culturas parecem diferentes”;
- A6:** “Porque quero aprender outras línguas e ter mais amigos”;
- A22:** “Porque há sempre espaço para aprender mais”;

Gráfico 5 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 5



A distribuição das respostas dadas na questão 5 mostra uma divisão equilibrada entre opiniões, onde 11 alunos acreditam que as pessoas de diferentes nacionalidades e culturas têm uma influência no nosso dia a dia, enquanto outros 11 alunos não veem essa influência de forma direta. Além disso, houve um aluno que optou por não responder, o que pode indicar uma possível indecisão ou falta de opinião sobre o assunto. Esta divisão quase igualitária reflete a diversidade de perspetivas entre os alunos sobre o impacto cultural e a importância de abordar e discutir questões de interculturalidade em contexto escolar.

Seguidamente apresentam-se algumas das justificações dadas pelos alunos que responderam afirmativamente à questão.

Tabela 5 - Influências culturais no nosso quotidiano

Transcrição de respostas de alunos
A12: “Influenciar o país com estratégias”;
A8: “Tem diferentes formas de viver”;
A2: “Sim, porque eu posso estar a ser influenciado por comidas de outros países”;
A3: “No nosso dia a dia há culturas tipo escola, etc.”;
A10: “A comida, lenços, roupa, cosméticos”;
A5: “Pessoas de outros países podem visitar o meu por isso”;
A19: “Eu acho que influencia a língua”;
A21: “Porque há pessoas que são curiosas”;

Gráfico 6 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 6

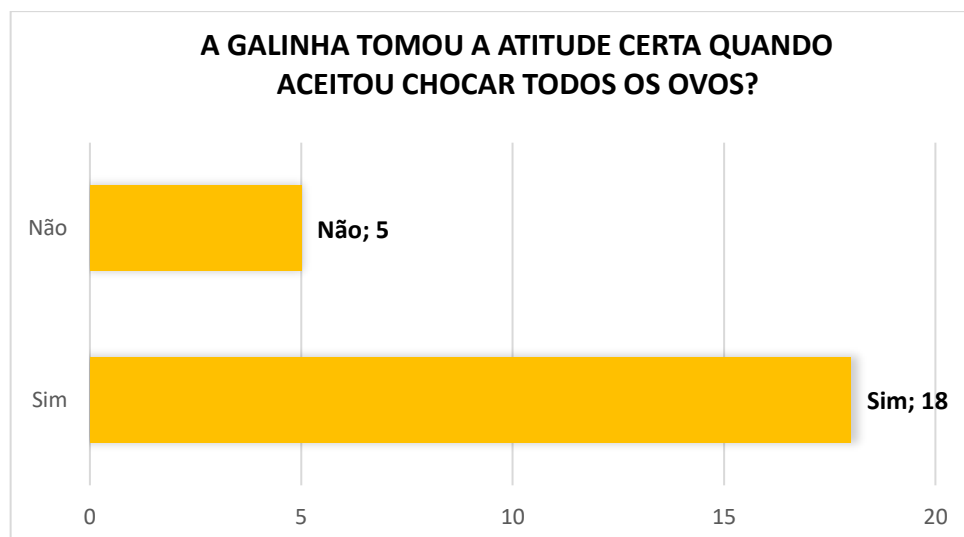


O gráfico em análise revela uma imunidade nas opiniões da turma no que diz respeito à predisposição em estabelecer amizades com indivíduos de nacionalidades ou culturas distintas, uma vez que todos os alunos responderam afirmativamente à questão. Este é um resultado bastante significativo, uma vez que demonstra uma abertura e receptividade para com a diversidade cultural, revelando ainda que, desde cedo, estes alunos estão a desenvolver competências fundamentais de aceitação e respeito pelas diferenças.

5.2. Resultados obtidos no momento pós estudo do texto literário

A fase final do estudo é fundamental para avaliar a eficácia das intervenções aplicadas e compreender a evolução dos intervenientes desde o momento de diagnóstico até aqui, pelo que através de uma análise comparativa dos dados recolhidos antes e após a implementação das estratégias, é possível avaliar a sustentabilidade e eficácia do estudo. Conforme já mencionado anteriormente neste relatório, considero importante salientar que o questionário aplicado na fase final do estudo difere significativamente daquele utilizado para o diagnóstico. Sendo que este questionário final não serviu apenas como instrumento de recolha de dados, mas também como um guião de leitura do texto literário explorado. Para além de apresentar e interpretar os resultados recolhidos através do questionário, irei também apresentar e explorar algumas das produções visuais elaboradas pelos alunos no âmbito da última questão do questionário, bem como as produções textuais criadas durante a atividade de escrita.

Gráfico 7 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 1



É clara a tendência dos alunos a concordar com a atitude da galinha, o que reflete uma prevalência significativa de uma interpretação positiva da sua atitude perante a situação apresentada na obra “Os ovos misteriosos”. Porém, existe uma minoria composta por

cinco alunos que discordam dos seus colegas, sugerindo uma interpretação diferente das implicações morais e éticas inerentes à ação da personagem. Foi ainda solicitado aos alunos que justificassem a sua escolha, seguindo-se exemplos de algumas das respostas apresentadas.

Tabela 6 - A atitude da galinha ao aceitar chocar todos os ovos

Transcrição de respostas de alunos
<p><u>Alunos que responderam sim:</u></p> <p>A17: “Eu acho que a galinha tomou a atitude certa a chocar todos os ovos porque não havia mais ninguém para cuidar deles”;</p> <p>A19: “Porque se ela não chocasse todos os ovos eles poderiam ficar zangados e falar para o crocodilo comer a galinha”;</p> <p>A16: “A galinha tomou a atitude certa porque eles não tinham pais e não importa as diferenças o que importa é ter amor”;</p> <p>A20: “Porque se os deixasse sozinhos eles podiam morrer”;</p> <p><u>Alunos que responderam não:</u></p> <p>A1: “Não, porque os ovos podiam não ser dela e de outra espécie”;</p> <p>A5: “Ela devia ter esperado para os ovos chocarem”;</p> <p>A12: “Porque eles apareceram do nada e podia estar a roubar”;</p> <p>A18: “São ovos diferentes de um pinto por isso não devia cuidar deles”;</p>

A variedade de respostas reflete o impacto do projeto de leitura que promoveu uma interpretação aberta e reflexiva, estimulando nos alunos uma atitude crítica e consciente. A decisão da galinha de chocar os ovos, vista como um gesto de inclusão e responsabilidade, parece ter sido amplamente valorizada pelos alunos, refletindo, assim, a compreensão da narrativa e a interiorização dos valores sociais e éticos promovidos pela obra.

Após expressarem as suas opiniões relativamente às ações tomadas pela personagem principal, os alunos foram desafiados a mergulhar mais profundamente no contexto narrativo, confrontando-se com a pergunta “E se fosse comigo?”. Este exercício de imaginação permite que os alunos, enquanto leitores, explorem as emoções e os desafios enfrentados pela personagem, refletindo sobre as suas próprias reações e decisões em circunstâncias semelhantes. Esta é uma abordagem que enriquece a experiência literária,

uma vez que ao se imaginarem no contexto da personagem, neste caso a galinha, os alunos realizam uma análise crítica e pessoal, questionando como é que as suas ações poderiam espelhar ou divergir das atitudes tomadas pela galinha. Desta forma, é desenvolvida uma consciência mais reflexiva no que respeita as suas convicções e o peso das suas escolhas. Na seguinte tabela apresento algumas das respostas dos alunos relativamente à questão 2 “Imagina que és a galinha. Qual seria a tua reação quando percebesses que todos os animais nasceram diferentes?”.

Tabela 7 - E se fosse comigo?

Transcrição de respostas de alunos
A2: “A minha reação era que nenhuma deles era bonito”;
A10: “Achava muito engraçado e porque também queria praticar as coisas para os meus filhos sobreviverem”;
A12: “Eu ficava assustado e ia perguntar a toda a gente se perderam um papagaio, um crocodilo, uma cobra e uma avestruz”;
A18: “Eu ia arranjar galinhas que cuidassem daqueles animais estranhos”;
A22: “Eu se fosse a galinha eu fazia o mesmo que a galinha fez no livro”;
A7: “Eu ia ficar muito feliz porque estou a ver que tenho uma família diferente e colorida”;
A4: “A minha reação seria pensativa porque eu queria saber de onde veio aqueles ovos com aqueles diferentes animais”;
A9: “Eu ficava muito confusa”;
A19: “Eu fazia o mesmo que a galinha porque todos são diferentes no mundo”;

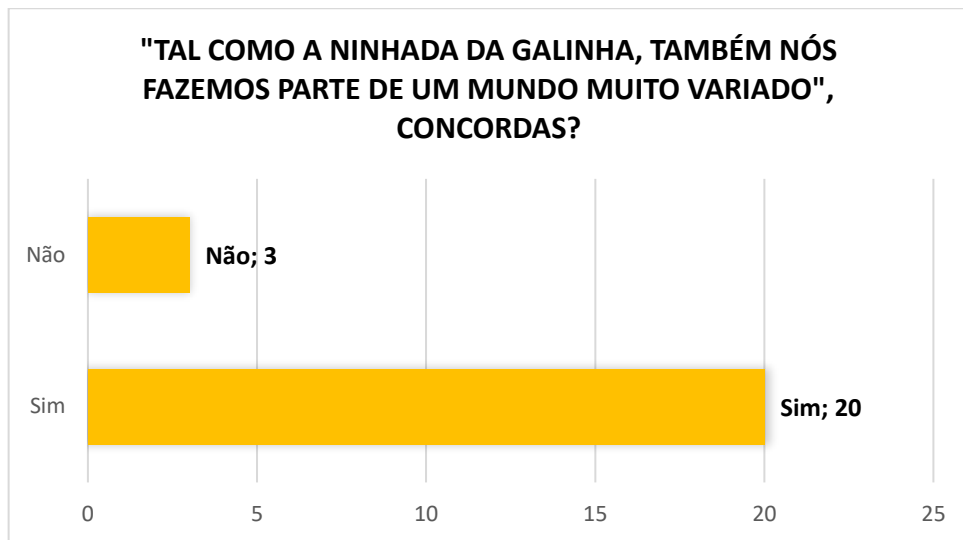
A certa altura na narrativa, a personagem principal é confrontada com comportamentos preconceituosos por parte dos seus pares, as galinhas do mato, as quais espelham atitudes humanas e refletem alguns aspetos intrínsecos na sociedade atual, como o racismo, intolerância à diversidade e a prevalência de julgamentos baseados nas aparências (Gomes, da Silva, & Ramos, 2006). Apesar disso, a galinha destaca-se pela sua determinação e resiliência ao superar os obstáculos encontrados em criar hábitos e comportamentos variados e adequados para cada um dos seus filhos. Face a este cenário, uma das questões presentes no inquérito visava apreender qual a posição dos alunos no

que concerne à atitude preconceituosa das galinhas do mato para com a mãe galinha. Através da análise das respostas recolhidas foi possível perceber que de entre os 23 alunos, um demonstrou concordar com a atitude de preconceito, evidenciando uma preocupante aceitação de tais comportamentos discriminatórios. Por outro lado, os restantes 22 alunos expressaram desaprovação face ao preconceito manifestado, revelando uma valorização de princípios como a igualdade, a empatia e o respeito pela diversidade.

Tabela 8 - Posição pessoal face a momento de preconceito

Transcrição de respostas de alunos
A5: “Penso que elas não sabem ser mães”;
A20: “Foi uma má atitude”;
A2: “Acho que as galinhas do mato são irresponsáveis”;
A18: “Eu penso que a galinha devia obedecer às galinhas do mato”;
A19: “Eu penso que elas fizeram mal porque se ela só cuidasse do pinto o crocodilo comia-a”;
A6: “Eu o que penso é que adoraria que a galinha tivesse mais filhos”;
A3: “A atitude das galinhas foi má porque também não gostavam que lhes fizessem o mesmo”;
A10: “Acho que a reação das galinhas do mato é má. Porque aceitar os nossos próprios filhos mesmo sendo diferentes é ter bom coração”.

Gráfico 8 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 4



A questão que procura averiguar a concordância dos alunos com a afirmação “Tal como a ninhada da galinha, também nós fazemos parte de um mundo muito variado” propõe uma reflexão sobre a diversidade no mundo, tema abordado ao longo do texto literário. Dos 23 alunos que participaram, 20 demonstraram concordância com a afirmação o que evidencia uma interpretação positiva e uma compreensão significativa da mensagem de diversidade e inclusão transmitida pela obra. No que concerne aos 3 alunos que discordaram da afirmação, estes podem ter interpretado o texto literário de uma forma alternativa ou não compreender a mensagem transmitida. Posteriormente, era solicitado aos alunos para que justificassem a sua resposta.

Tabela 9 - “Tal como a ninhada da galinha, também nós fazemos parte de um mundo muito variado”

Transcrição de respostas de alunos
<p>Alunos que responderam sim:</p> <p>A4: “Porque no nosso mundo ninguém é igual cada um tem uma cor, uma nacionalidade, um cabelo”;</p> <p>A23: “Eu concordo com esta afirmação porque no nosso mundo somos todos diferentes”;</p> <p>A6: “Sim eu concordo porque se o mundo fosse todo igual não teria graça”;</p> <p>A19: “Sim, porque no mundo somos todos diferentes e eu não gostaria de ser igual a todos”;</p>

A16: “Eu concordo nós todos fazemos parte de um mundo não importa a diferença porque no amor somos todos iguais”;

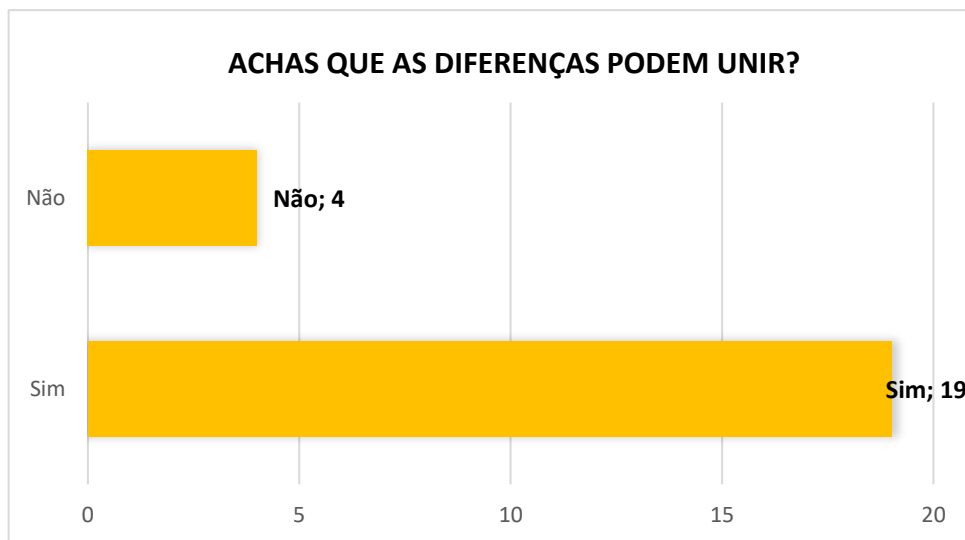
Alunos que responderam não:

A18: “Porque nós nascemos todos iguais, mas somos todos diferentes”;

A7: “Não porque o mundo é diferente e há vários países estão a sofrer como a Ucrânia”;

A10: “Porque o mundo mudou porque o tempo passou e foram-se inventadas coisas novas”.

Gráfico 9 - Percentagem de respostas afirmativas à questão 5



Baseando-se na leitura da obra *Os ovos misteriosos*, os dados apresentados no Gráfico 9 revelam as perceções dos alunos relativamente à capacidade de as diferenças unirem indivíduos, pelo que é notório que a maioria dos alunos afirmam acreditar que as diferenças podem de facto unir as pessoas, enquanto 4 alunos se posicionam de forma contrária. A análise dos dados revela uma compreensão significativa por parte dos alunos em relação à importância da diversidade e da inclusão, consequência da exploração do texto literário, o qual fomentou nas crianças uma apreciação positiva das diferenças, vistas como elementos unificadores e enriquecedores.

Numa seguinte questão, era solicitado aos alunos para que explicassem de que forma as diferenças trouxeram vantagens na narrativa, sendo que, de uma forma geral, a turma foi

capaz de compreender e identificar o momento-chave onde a união das características individuais de cada filho foi fundamental para que todos conseguissem salvar o pinto.

Tabela 10 – As vantagens das diferenças

Transcrição de respostas de alunos
A1: “Quando os animais ajudaram o pintinho a se salvar do menino”;
A11: “Quando um menino apanhou o filho da galinha a serpente mostrou os dentes”;
A14: “Eu acho que sim porque os outros filhos ajudaram o pinto”;
A13: “Porque a galinha gostava de todos”;
A12: “Eram todos diferentes e selvagens por isso conseguiram salvar o pinto”;
A17: “Nesta história as diferenças trouxeram vantagens porque um menino queria levar a mãe galinha primeiro foi a serpente depois foi o crocodilo o terceiro foi o papagaio e a última foi a avestruz”;

Relativamente às produções visuais (Anexo 3) e textuais (Anexo 4), foi solicitado aos alunos que ambas as tarefas fossem desenvolvidas partindo do título “Somos diferentes, mas somos iguais”. Nos trabalhos de produção visual, emergiram desenhos que revelavam a perceção pessoal de cada criança acerca das diferenças e semelhanças existentes entre as pessoas e ilustrações alusivas ao texto literário estudado. Paralelamente, as produções textuais, que variaram entre textos narrativos e poéticos, proporcionaram aos alunos um momento de introspeção, onde a sua inocência e sinceridade se traduziram em palavras, explorando a ideia de que apesar das inúmeras diferenças, todos partilhamos a essência humana, revelando assim uma evolução das suas capacidades crítica e empática. Através destes dois momentos, os alunos não só consolidaram os seus conhecimentos, como também desenvolveram capacidades de reflexão mais amplas sobre um tema específico, realçando ainda o importante papel das artes e da produção escrita na educação para a cidadania.

5.3. Conclusão

O presente estudo divulgou dados relevantes sobre as perceções e postura dos alunos no que respeita à cultura, diversidade e interculturalidade. Neste contexto, a análise dos dados recolhidos ao longo do estudo aborda duas vertentes fundamentais: as conceções prévias dos alunos sobre cultura e diversidade cultural, e a evolução desta perspetiva após a intervenção pedagógica com a leitura e exploração do texto literário *Os ovos misteriosos*.

Inicialmente, as respostas ao questionário de diagnóstico demonstraram uma variedade de perceções dos alunos sobre o que se constitui por “cultura”, abrangendo desde associações com a arte e museus até noções mais amplas como tradições e práticas quotidianas. Tal multiplicidade de interpretações aponta para uma complexidade do conceito de cultura para as crianças, destacando-se a necessidade de abordagens educativas que visem ampliar a sua compreensão e valorização da pluralidade cultural.

A interação com culturas distintas e o interesse em conhecer e vivenciar culturas que não a sua revelou-se predominante entre os alunos, sugerindo uma abertura e curiosidade face à diversidade cultural, o que é fundamental no contexto de uma sociedade progressivamente globalizada. Além disso, os dados recolhidos nesta fase sublinham uma influência significativa das interações culturais no quotidiano dos alunos, refletindo-se nas suas atitudes e perceções. A unanimidade na disposição dos alunos em cultivar amizades com pessoas de diferentes origens culturais ilustra a naturalidade com que a infância pode transcender barreiras culturais e sociais, promovendo a inclusão e o respeito mútuo. Desta forma, a fase de diagnóstico demonstrou a existência de uma base sólida que servia como ponto de partida para intervenções pedagógicas focadas no desenvolvimento e aprofundamento das conceções dos alunos.

A fase de pós-estudo, por sua vez, permitiu observar uma evolução notória do pensamento dos alunos no que concerne à compreensão e valorização da diversidade cultural, revelando-se um crescimento na capacidade de empatia, aceitação e respeito pelas diferenças. O livro *Os ovos misteriosos* emergiu, neste contexto, não apenas como um recurso literário, mas como um condutor para a reflexão e diálogo intercultural, oferecendo aos alunos uma oportunidade para vislumbrar a riqueza da diversidade humana e a importância de acolher e celebrar as diferenças. As atividades de

interpretação e produção criativas baseadas no texto literário permitiram que os alunos refletissem sobre a importância da aceitação das diferenças e da inclusão, sendo ainda capazes de estabelecer ligações entre a história da narrativa e a realidade da sociedade humana, pelo que a identificação com a personagem principal, que aceita cuidar dos ovos de diferentes espécies serviu como uma metáfora para a aceitação da diversidade e superação de preconceitos.

Em modo de conclusão, o estudo proporcionou uma visão aprofundada sobre o modo como as crianças em tão tenra idade veem e interagem com a diversidade cultural, realçando a eficácia de abordagens pedagógicas que integram a literatura infantil como uma ferramenta para estimular a compreensão e o respeito pela diferença. A análise comparativa entre as conceções iniciais dos alunos e os seus pensamentos após a intervenção evidenciou uma evolução significativa na forma como estes entendem e valorizam a cultura e a diversidade, o que demonstra que a exposição a narrativas que celebram a interculturalidade desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências como a empatia, o respeito e a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão do presente estudo de investigação, considero oportuno refletir sobre algumas considerações fundamentadas no trabalho desenvolvido. Desde o início, o enquadramento teórico demonstrou extrema importância, facilitando uma compreensão mais profunda da importância de abordar determinados valores e competências em contexto de 1º CEB, nomeadamente 2º ano de escolaridade, destacando, ainda, aspetos mais relevantes e pertinentes no âmbito da temática. As leituras e pesquisas realizadas para a eficaz construção desse enquadramento foram cruciais para elaborar e desenvolver uma sequência lógica de intervenções pedagógicas com objetivos claramente definidos. O estudo empírico realizado foi essencial para refletir sobre o trabalho desenvolvido em contexto de estágio, pelo que a relação entre a investigação e a leitura de autores conceituados na área da educação intercultural e literatura para a infância, aliada à prática educativa e à análise dos dados recolhidos, proporcionou aprendizagens significativas no âmbito dos temas explorados.

O presente estudo, que partiu do mote “De que forma pode a literatura para a infância contribuir para uma educação intercultural?”, demonstrou como os textos literários podem facilitar a compreensão e a aceitação das diferenças culturais entre os alunos. Ainda que a literatura para a infância desempenhe um papel importante na promoção de valores como a empatia e o respeito intercultural através da representação de personagens e histórias que refletem a diversidade do mundo real, é pertinente reconhecer que a literatura infantil não é uma panaceia para os desafios que a educação intercultural carrega. Os textos literários destinados ao público mais jovem podem refletir preconceitos e estereótipos culturais, logo, torna-se fundamental que os educadores, professores e pais selecionem cuidadosamente materiais que representem um vasto leque de perspetivas culturais de forma autêntica e inclusiva. Além disso, é também relevante que se complemente a leitura com discussões abertas e reflexivas sobre os temas interculturais, incentivando os leitores mais jovens a questionar as suas próprias conceções e a considerar os diferentes pontos de vista.

A escolha do texto literário *Os ovos misteriosos*, da autora Luísa Ducla Soares, revelou-se particularmente pertinente. Apesar de o título da obra não remeter diretamente à questão da diversidade, a narrativa subjacente permitiu explorar temas relacionados com a interculturalidade, através da história de uma galinha que encontra ovos de diferentes espécies e os acolhe como sendo seus, promovendo-se valores de aceitação, respeito pela

diferença e convivência entre seres distintos. Sendo possível realizar variadas reflexões comparativas entre a família desta galinha com o mundo em que vivemos.

Através da análise dos dados recolhidos na fase de pós-leitura, foi possível constatar que o texto literário em questão promoveu valores como aceitação e empatia. A discrepância nas opiniões abre também espaço para discussões em sala de aula sobre ética, escolhas e consequências dos nossos atos, evidenciando, desta forma, a utilidade da literatura enquanto ferramenta pedagógica. Os resultados obtidos refletem não apenas a receptividade à temática abordada na narrativa, mas também a capacidade dos alunos em relacionarem o conteúdo literário com o conceito de diversidade cultural no mundo.

Quanto às limitações do estudo, destaco o tempo utilizado no que diz respeito à aplicação da prática (5 aulas), a utilização de somente uma obra literária, o elevado espaçamento de tempo entre a primeira intervenção da fase inicial e as restantes sessões (sensivelmente um mês e meio) e a amostra ser reduzida, uma vez que a prática foi apenas aplicada numa turma.

Para futuras pesquisas torna-se necessário que a Educação Intercultural seja mais valorizada, havendo necessidade de se fazerem ajustes no sistema educativo de forma a conseguir implementar a vertente intercultural de uma forma mais dinâmica e até interdisciplinar. Com as constantes alterações significativas na composição das sociedades, considero ser vantajoso a continuação de pesquisas e trabalhos de investigação que abordem este campo da educação, de forma a perceber se a formação dos professores é suficiente para que possam abordar eficazmente estes temas em sala de aula e quais as soluções e abordagens que se poderão aplicar.

Termino, assim, com uma citação de (Pierucci, 1999) que sublinha a complexidade das identidades culturais e a necessidade de uma educação que respeite e celebre estas diferenças:

“Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo em que a resposta se abrigava, segura de si, no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. (...) nós, os humanos, somos diferentes *de fato*, porquanto temos cores diferentes na pele e nos olhos, (...) somos diferentes na origem

familiar e regional, nas tradições e nas lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos (...) somos portadores de pertenças culturais diferentes. Mas somos também diferentes *de direito*. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente.” (p. 7).

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, J. d. (2020). A política do reconhecimento: Um diálogo com Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. *Revista EDUCAmazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, 25(2), 13-30.
- Araújo, M. A. (2008). *A Emancipação da Literatura Infantil*. Campo das Letras.
- Benedict, R. (2000). *Padrões de Cultura*. (A. Candeias, Trad.) Lisboa: Livros do Brasil.
- Bento, I., & Balça, Â. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*(52), pp. 81-100. Obtido de <http://hdl.handle.net/10174/19445>
- Bielsa, M. d. (2000). Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo. (48), pp. 65-83. Obtido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_065.pdf
- Bizarro, R. (2006). *A Escola e a Diversidade Cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Areal Editores.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brito, D. S. (2010). A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Periódico de Divulgação Científica da FALS*, 4(8), 1-16.
- Caldin, C. F. (2003). A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*(15). Obtido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14701505>
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45-56.
- Cardoso, C. M. (1996). *Educação Multicultural: Percursos para práticas reflectivas*. Texto Editores.

- Castro, C. (2010). *Características e Finalidades da Investigação-Ação*. Obtido de <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem - Educação Intercultural*. ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita*. Editorial Presença.
- Correia, M. d. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13(2), 30-36. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/23968>
- Cortesão, L., & Pacheco, N. (1991). O conceito de educação intercultural: interculturismo e realidade portuguesa. *Revista Científica Nacional*, 33-38. Obtido de <https://hdl.handle.net/10216/56261>
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Revista Científica Nacional*, 35-43. Obtido de <https://hdl.handle.net/10216/56270>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. R., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. Obtido de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3a7%3a3o_Ac%3a7%3a3o_Metodologias.PDF
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (06 de julho de 2018). *Diário da República: 1ª série, nº 129*. Obtido de <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Edições ASA.
- DGIDC. (julho de 2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional - Documento Orientador*. Ministério da Educação. Obtido de

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. República Portuguesa. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Educação Intercultural*. Obtido de blogue RBE: <https://blogue.rbe.mec.pt/educacao-intercultural-2000623>

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>

Fernandes, N., & Tomás, C. A. (setembro de 2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *Social Relations in Turbulent Times*, (pp. 1-18). Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15425/1/Quest%c3%b5es%20conceituais%2c%20metodol%c3%b3gicas%20e%20%c3%a9ticas%20na%20o%20investiga%c3%a7%c3%a3o%20com%20crian%c3%a7as%20em%20Portugal.pdf>

Figueiredo, O. (2005). *Didática do Português Língua Materna. Dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Edições ASA.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Gomes, J., da Silva, S. R., & Ramos, A. (2006). "Os Ovos Misteriosos" de Luísa Ducla Soares. Em B.-A. R. Rechou, I. S. López, & P. Domínguez, *Multiculturalismo e Identidades Permeáveis na Literatura Infantil e Xuvenil*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. Obtido de http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/vo_dossier_luisa_ducla_soares_c.pdf

Grellet, F. (1981). *Developing reading skills - A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press. Obtido de https://dl.avasshop.ir/article/teachingbooks/developing_reading_skills.pdf

- Kominkiewicz, D., & Metz, M. C. (2013). Leitura 'Da' e 'Na' Biblioteca. *Os desafios da escola pública Paranense na perspetiva do professor PDE, 1*. Obtido de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_port_artigo_dirlei_kominkiewicz.pdf
- Lages, M. F., & Matos, A. T. (2009). Da multiculturalidade à interculturalidade. Em *Povos e Culturas* (pp. 9-43). Obtido de <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2009.8668>
- Marques, C., & Bastos, G. (2016). A educação intercultural e a literatura infantil: Perspetivas e práticas na educação infantil. *Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 479-485. Obtido de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6989/1/XIII_SPCE_2016.pdf
- Marques, R. (2001). *A arte de ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Plátano-Edições Técnicas.
- Miranda, F. B. (2006). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto Editora .
- Moreira, A., Sá, P., Costa, A., Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., . . . Soares, T. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (1ª ed., Vol. 1). Aveiro: UA Editora / Universidade de Aveiro / Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia.
- Morgado, M. M. (2010). As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade. *Álabe*(1), 1-21. Obtido de <http://hdl.handle.net/10835/5335>
- Nascimento, N., & André, T. C. (2020). A Importância da Educação Intercultural na Formação de Professores. *Pleiade, 14*(31), 33-40. doi:10.32915/pleiade.14i31.671
- Pierucci, A. F. (1999). *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34.
- Raposo, M. d. (2010). *A Planificação das Unidades Didáticas como Estratégias de Ensino da Língua Materna no 1º Ciclo do Ensino Básico. Dos Fundamentos aos Processos e às Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior .

- Rocha, N. (1992). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação.
- Rodrigues, C. (2008). *O livro no jardim-de-infância – Um olhar sobre a obra de Luísa Ducla Soares*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. Obtido de http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/vo_dossier_luisa_ducla_soares_c.pdf
- Rosado, I. M. (2011). *Literatura para a Infância - Conceções e acompanhamento parental em idade pré-escolar com vista à promoção de hábitos de leitura*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Santos, R. B., Oliveira, H. C., Carvalho, J. d., Jorge, R. S., Guimarães, E. O., Cunha, I. d., . . . Silva, K. B. (2021). A importância da leitura na sala de aula. *Research, Society and Development*, 10(4). doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14129>
- Silva, P. A. (2012). *Segredos & Enredos: da palavra à ficção - A importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da imaginação da criança*. Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Sines, A. C. (11 de maio de 2020). Interculturalidade vai à escola "Fim do Mundo". Obtido de https://www.youtube.com/watch?v=3im7Odm634g&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oCaboverdianadeSines
- Soares, L. D. (2022). *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Porto Editora .
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação . (2020). *Carta Ética* .
- Solé, I. (1992). *Estratégias de lectura* . Graó.
- Tavares, C. M. (2010). *De Casa para o Jardim: Desenvolvimento de Competências Linguísticas e Culturais*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior - Faculdade de Artes e Letras, Departamento de Letras, Covilhã. Obtido de <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1984/1/Cacilda%20TESE.pdf>

Tilio, R. (2009). Reflexões acerca do conceito de cultura. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 7(28), 35-46. Obtido de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/tilio.pdf

Tschampel, L. D. (2013). *LIVROS QUE MOSTRAM MUNDOS: A literatura infantil na perspectiva da educação intercultural no contexto português e alemão*. Tese de Mestrado, Universidade do Algarve .

UNESCO. (2001). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Paris: UNESCO.

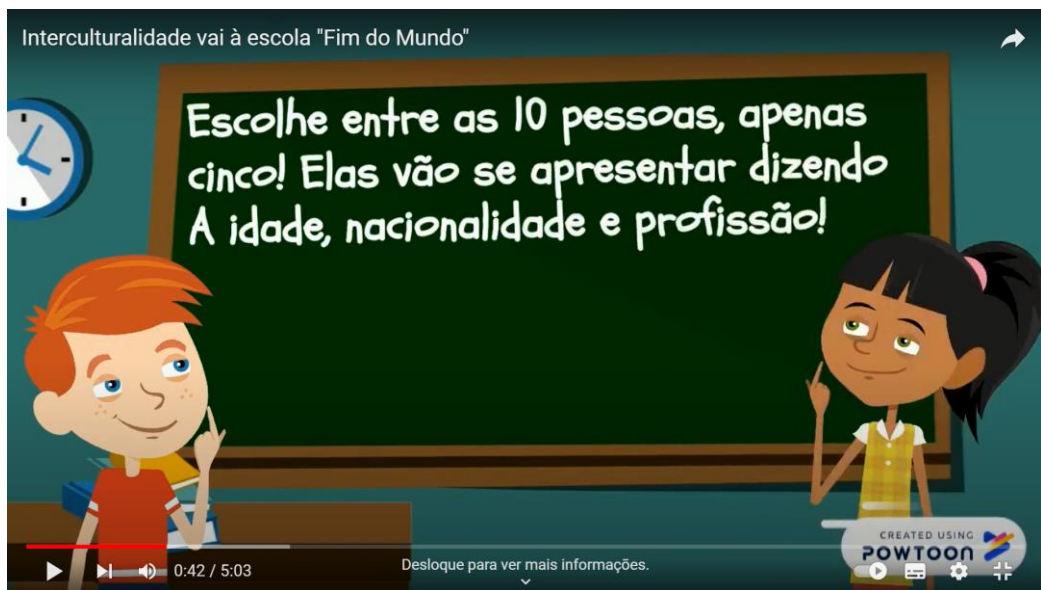
Vieira, F. C. (2011). *A Educação Intercultural: um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Artes e Letras, Covilhã.

ANEXOS

ANEXO 1 – Material do dia 29 de março de 2022: Vídeo “Interculturalidade vai à escola “Fim do Mundo””, de Associação Cabo-verdiana de Sines.

Link:

https://www.youtube.com/watch?v=3im7Odm634g&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oCaboverdianadeSines

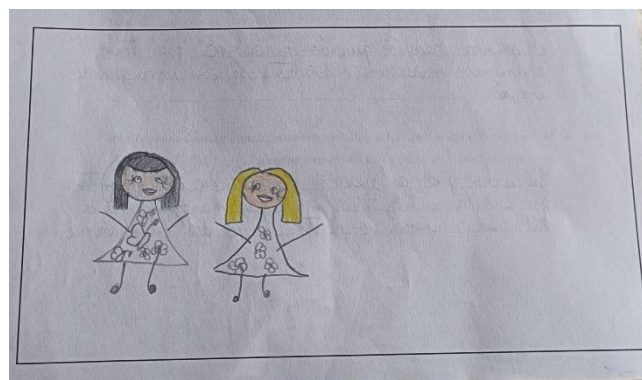
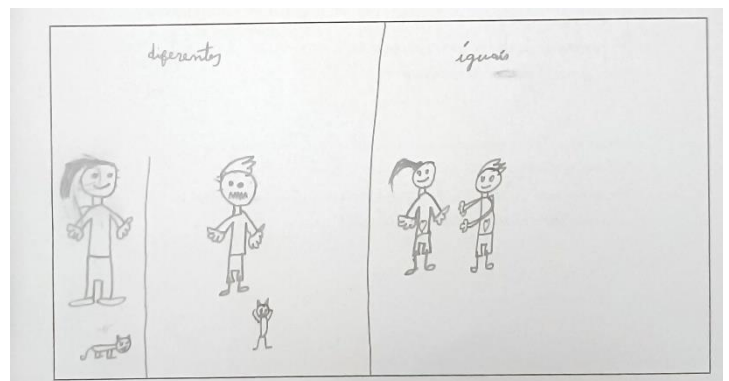
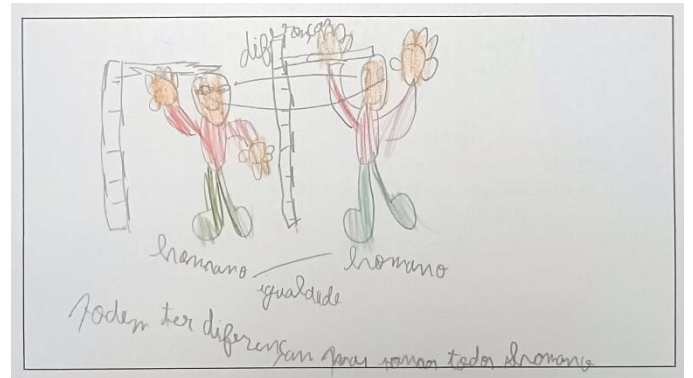
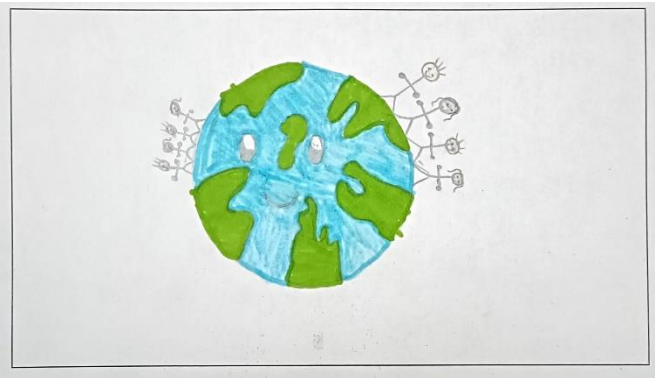
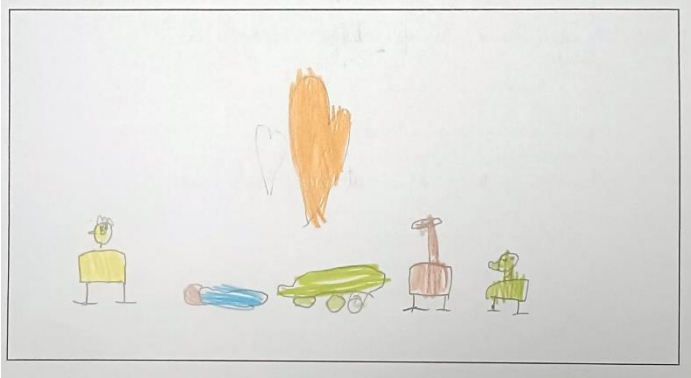


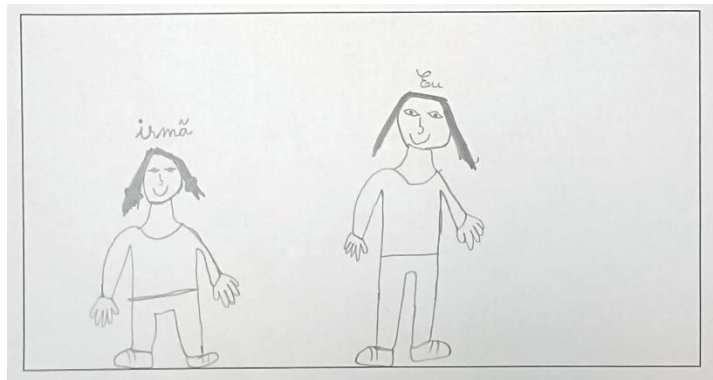
ANEXO 2 – Material do dia 17 de maio de 2022: Vídeo “Ovos misteriosos – Teatro de Fantoches”, de AQUI HÁ GATO.

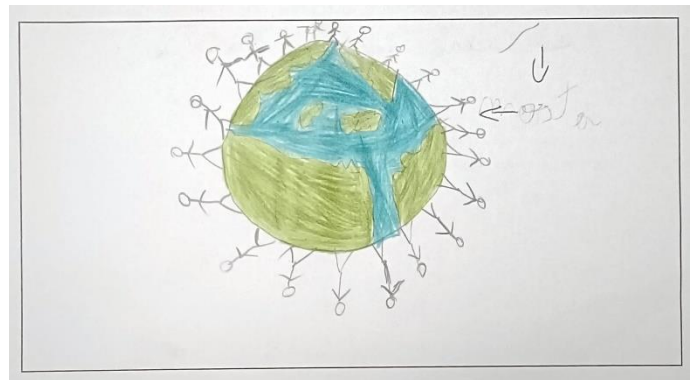
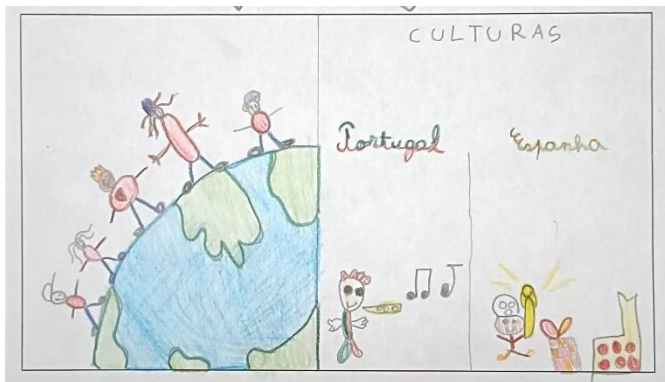
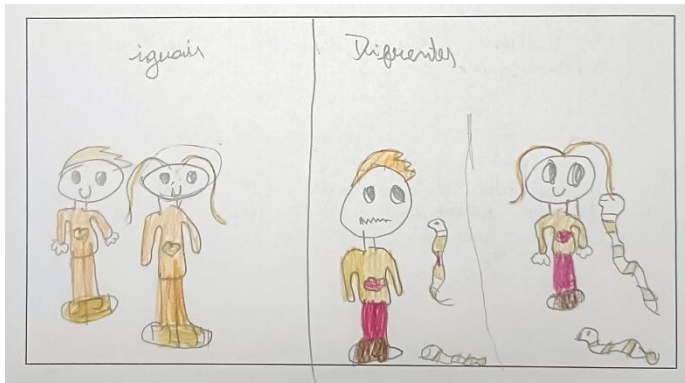
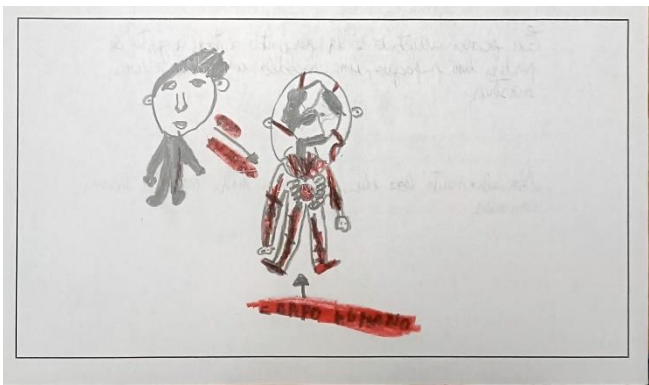
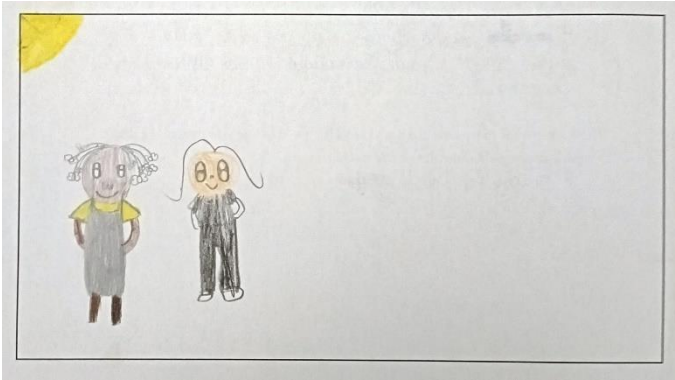
Link:https://www.youtube.com/watch?v=pD9dSm9X-k0&t=2s&ab_channel=AQUIH%C3%81GATO



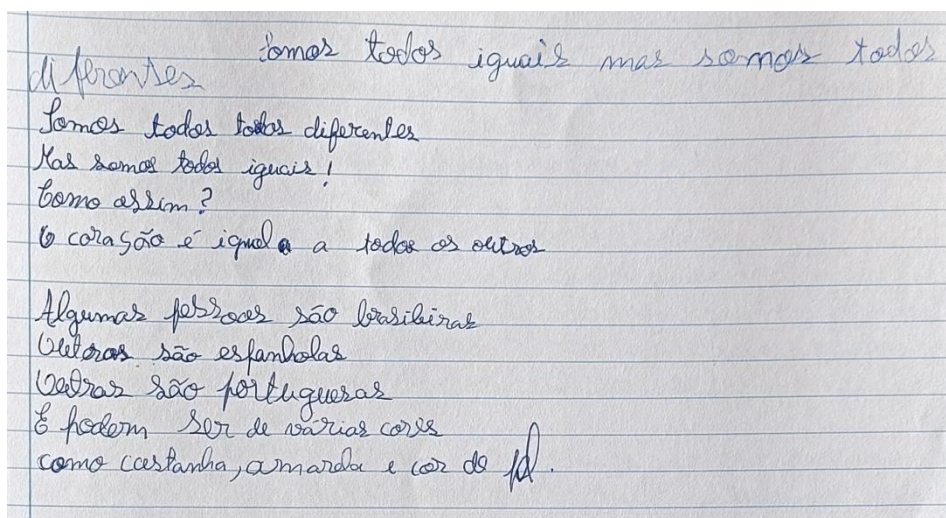
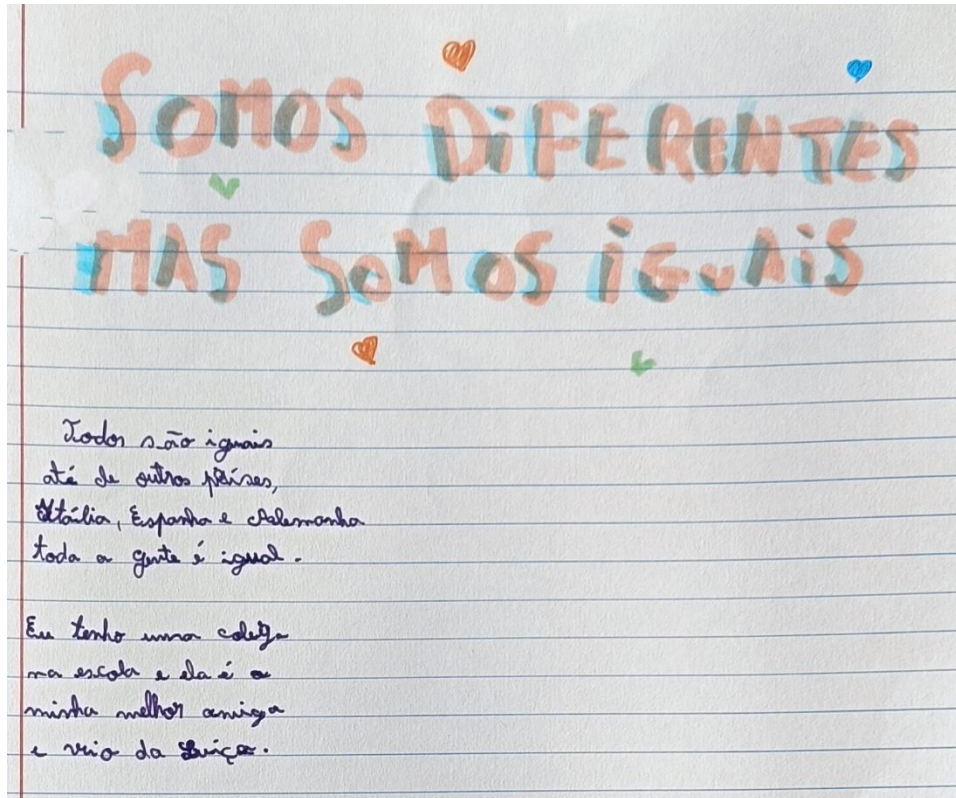
ANEXO 3 – Material do dia 17 de maio de 2022: Produções visuais elaboradas pelos alunos partindo da frase “Somos diferentes, mas somos iguais”.







ANEXO 4 – Material do dia 17 de maio de 2022: Produções textuais elaboradas pelos alunos partindo do título “Somos diferentes, mas somos iguais”.



"Somos todos diferentes, mas somos todos iguais"

Um dia de primavera
eu fui a ^{parque} ~~parque~~ ~~parque~~ ~~parque~~ ~~parque~~
e a minha mãe.
Há uma senhora
e cor diferente
e minha mãe.
Há as pedras
e falou durante
algum tempo
depois começaram
juntar e de pois
ficaram amigas.

Somos todos diferentes, mas somos todos iguais.

~~_____~~

Não somos todos iguais.
Todos temos uma diferença.
É a pessoas que moram em bairrais.
A pessoas com mais nacionali nacionalidades.

Todos temos uma ~~_____~~ cor,
Também os amigos os.
Somos todos uma naturalidade,
Temos todos outra cor de cabelo.

Somos todos diferentes, mas somos todos diferentes.

A minha melhor amiga Ana é muito pequenina.
Eu sou muito mais alta do que a Aninha.

A Ana tem óculos.
E eu não tenho.

~~Ela tem cabelo comprido~~

Ela é fofo. •
E eu não sou nada fofo.

Ela tem cabelo comprido.
E eu não tenho cabelo comprido.

Eu tenho uma camisola roxa.
E ela também tem.

Ela usa puxos.
Eu uso puxos.

Somos todos diferentes, mas somos todos iguais

Somos todos diferentes
Mas não somos todos iguais

Somos todos iguais
em coisas
Diferentes e iguais
mas não somos

Somos todos diferentes
E ficamos com as nossas diferenças

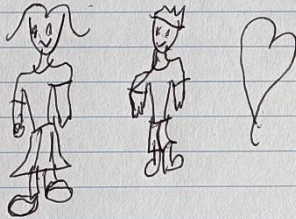
Somos diferentes mas iguais

Somos todos iguais, mas com pontos de vista e atitudes diferentes, por isso temos que aprender, a conviver com o nosso próximo, aceitar todas as diferenças e atitude, sem julgar. Pois só olhamos nos outros aquilo que também temos, e somos. Portanto vamos viver em paz e alegria. E ninguém é exatamente perfeito, diante da vida somos todos iguais, ninguém tem mais privilégios.

Somos todos diferentes mas somos todos iguais

Os irmãos que são gênios ~~mas há sempre~~ mas há sempre uma diferença seja como os gostos uma pode gostar de limão, e a outra ~~gosta~~ gostar de ~~do pão~~ ~~um gosta da carne e o outro gosta da ~~fruta~~~~

As pessoas que não tem irmão mas ~~tem~~ têm os amigos, e eu acho que nos somos todos iguais ~~no coração e~~ na amizade ~~os~~ origem é diferente.



Amizade e amor

Somos todos diferentes, mas somos todos iguais

Todos somos diferentes
alguns têm olhos
outros não têm
mas somos todos humanos.

Alguns têm pele escura
outros têm a pele clara.
Alguns têm cabelo liso
outros têm o cabelo encaracolado.

Alguns têm brincos
outros não têm brincos.
Alguns usam lentes
outros não usam lentes.

Alguns têm cabelo loiro
outros não têm cabelo loiro
Alguns têm cabelo curto
outros ~~alguns~~ têm cabelo comprido

Alguns têm o lábio vermelho
outros não têm o lábio vermelho.
Eu por exemplo tenho algumas
dessas características, e outras pessoas também.



"Somos diferentes,
mas somos iguais"

Todos iguais,
mas não tanto
porque todos têm
diferenças físicas.

De todos devemos
gostar porque
não podemos
ser máis.

"Somos todos diferentes, mas somos todos iguais"

Um dia, havia
uma menina ~~que~~
que era brasileira
e ela tinha uma amiga portuguesa

Era a Maria, e ela dizia que ~~os~~
~~brasileiros~~ todas as pessoas
~~eram~~ tinham sorte porque
ela queria ter olhos azuis etc.

Ela disse à mãe que
ela era orível, a mãe
disse que ela não era orível
e ela chorou a mãe e ela já disse que não era
orível.

Como todos diferentes mas somos todos iguais.

Nós somos todos iguais
mas algumas coisas
que somos todos diferentes
cada coisa é diferente.

É pensar que têm
muitas coisas diferentes
duque todas as outras
altas, baixas, gordas, magras.

Todas as pessoas têm pelo
menos alguma coisa diferente
as pessoas são todas
diferentes!

Ninguém é igual a
ninguém só se podem
gémios mas os gémeos
têm coisas diferentes.

"Somos todos diferentes
mas somos todos iguais"

Era uma vez em um reino muito longe, uma coelhinha
que era muito diferente da sua mãe;

A sua mãe era branquinha como a neve e a coelhinha
era preta como carvão.

Mais quando teve seus filhotes eles eram todos diferentes,
um era grande preto e branco, um era amarelo e fazia pio,
o outro era revestido de penas eles eram muito diferentes!

Os outros coelhos falavam: não cuide deles abandona-os.

Mas a coelha ignora pois ela sabia que por dentro
eram todos iguais.

Quando todos cresceram e a coelhinha já não conseguia
apanhar comida, os seus filhos todos muito agradecidos cuidaram
dela. *Fin. ♀*

Todos iguais todos diferentes

Nós somos todos diferentes e ao mesmo tempo, somos todos iguais. Podemos ter diferente cor de pele, religião, mas na verdade todos nascemos com os mesmos direitos. Todos temos o direito de viver com liberdade de expressão e a ter amigos e o respeito dos outros. Temos de aceitar as diferenças, pois com elas aprendemos coisas novas.

Os meus colegas não são todos iguais, cada um tem as suas características pessoais, as suas opiniões e maneiras de ser.

Eu respeito os meus colegas como eles são e sou amigo deles.

Somos todos diferente mas somos todos iguais

algumas pessoas têm Cor Vermelha
e algumas pessoas de Cor escura.

algumas pessoas gostam de animais
e algumas pessoas não

algumas pessoas falam português
e algumas pessoas falam de outra língua

algumas pessoas gostam de dormir
e algumas pessoas não gostam

7/5/2022

//

| Somos todos diferentes, mas somos todos iguais

Todos são diferentes,
uns têm olhos
outros não
somos diferentes na pele.

Somos diferentes
na cabelo uns têm amarelo
outros tem castanho ou cabelo
branco e outro têm rosa.

Somos diferentes na cara
uns têm sardas outros
não tem, outros têm pelo
outros não.

Somos diferente nos
dedos dos pés outros
têm cinco dedos
outros têm dez dedos.

Somos todos diferentes, mas somos todos iguais
diferentes, iguais,
Somos todos ~~mas~~ por fora, somos todos ~~iguais~~ por dentro
Somos iguais: Coração, fígado, órgãos e ossos, etc.
Somos diferentes: Cor, de pele, cabelo, olhos, sabores, etc.
Somos pessoas diferentes, que cada uma tem os seus
gostos, uns diferentes, uns iguais, somos diferentes e iguais.
E temos várias nacionalidades.

Somos como arco-íris - cores
diferentes e especiais
Todos juntos neste planeta
Somos únicos mas iguais.

Se somos todos iguais,
Porque somos todos diferentes?
Porque temos um coração,
Mas amamos de formas diferentes.

"Somos todos diferentes, mas somos iguais"

Somos diferente.
mas o que importa.
Podemos ser amigos.
Mas podemos brincar muito

Podem ser os gemos
Podemos brincar muito
Podem ser de países diferentes
E podemos fazer um bom biquete ~~na festa~~

~~E todos amigos e o que importa~~
E podemos ser amigos para sempre.

Somos diferentes
mas somos
iguais

No mundo ideal
se fosse em a mundo
seríamos todos livres
diferentes mas iguais.

Com um coração nobre
do mais pequeno até maior
rico ou pobre
com cor ou sem cor.

Somos todos diferentes, mas somos todos iguais

Somos todos diferente,
na Nacionalidade e
na Naturalidade.

Também na cor de pele,
uns são claros,
outros são escuros!

Mas somos todos iguais,
por dentro.
Porque todos temos
cérebro,
ossos,
órgãos como o coração.

E assim
funciona com os humanos, e
animais e
muito mais.

Se não funciona assim
se partirmos uma pedra,
numa caveira!

Somos todos diferentes, mas somos
todos iguais

A diferença se vê
nas pessoas.
Mas ~~as~~ ~~se~~ mas não se vê que somos iguais.
Também a uma coisa comum.

O que é sermos todos
sermos todos não
a coisa a ter termos saúde
alegria e bondade

"Somos diferentes
mas somos iguais"

Nós somos diferentes por características físicas, pelos nossos gostos. Mas além disso somos todos iguais temos os mesmos direitos, como por exemplo; direito de comer, de ter uma casa, um pai, direito a aprender e direito a ter família e o mais importante sermos felizes. Somos iguais aos outros por direitos mas diferentes pela família que temos e pelo amor que recebemos. Eu adoro a minha família como é óbvio às vezes chateio-me como minha mãe e o meu pai. Também tenho uns amigos super queridos e amadores. Se quiser posso a minha escola ao e a minha localidade sou a esta pessoa da mesma maneira.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Material do dia 29 de março de 2022: Planificação das aulas de 29 de março de 2022

Planificação Sequência Didática nº 1 29/03/2022			
Ano de Escolaridade/Turma: 2ºC		Tempo: 120 minutos	UC: Apoio ao Estudo + Oferta Complementar
Aprendizagens Essenciais	Estratégias/Atividades	Avaliação	Recursos Materiais
<p>Domínio Sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades; Reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> Preenchimento de um questionário sobre cultura e diversidade cultural; Apresentação de um PowerPoint e discussão em grande grupo sobre cultura e vivências e tradições de variados países; Visualização e exploração do vídeo “Interculturalidade vai à escola “Fim do Mundo”; 	<p>Observação direta</p> <p>Os alunos serão avaliados:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pelo seu comportamento e empenho ao longo da aula; Pela sua participação e pertinência da mesma; Pela realização das tarefas propostas; 	<ul style="list-style-type: none"> Tela de projeção; Computador; PowerPoint “Diversidade cultural”; Questionário; Colunas; Material de escrita; Vídeo “Interculturalidade vai à escola “Fim do Mundo”;

APÊNDICE 2 – Material do dia 29 de março de 2022: Questionário utilizado para a realização do diagnóstico.

1. Para ti, o que é a cultura?

R.: _____
_____.

2. Conheces culturas diferentes da tua?

Sim

Não

2.1. Se sim, quais?

R.: _____.

3. Já tiveste a oportunidade de interagir com pessoas de diferentes nacionalidades e culturas?

Sim

Não

3.1. Se sim, de que nacionalidade ou cultura?

R.: _____.

4. Gostavas de conhecer e experienciar culturas diferentes da tua?

Sim

Não

4.1. Se sim, porquê?

R.: _____
_____.

5. Achas que as pessoas de diferentes nacionalidades e culturas têm influência no nosso dia a dia?

Sim

Não

5.1. Se sim, qual a influência que as pessoas de diferentes nacionalidades e culturas têm no nosso dia a dia?

R.: _____
_____.

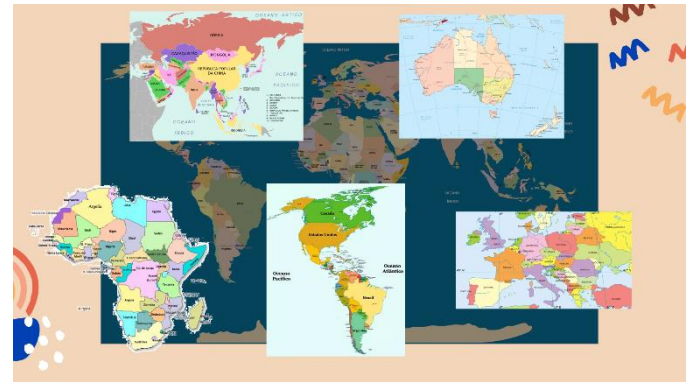
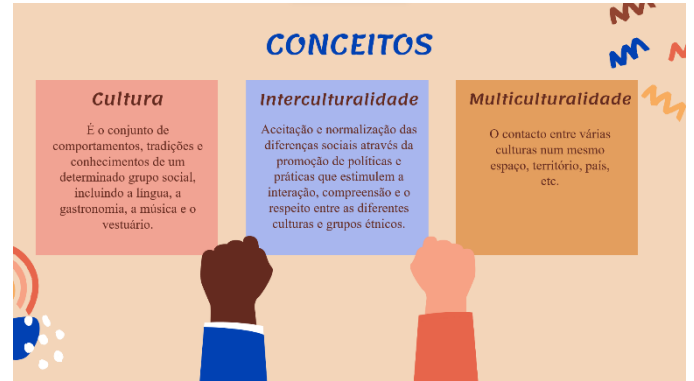
6. Serias amigo de uma pessoa com nacionalidade ou cultura diferentes da tua?

Sim

Não



APÊNDICE 3 – Material do dia 29 de março de 2022: *PowerPoint* utilizado para a introdução dos conceitos e conteúdos.



Alimentação

Brigadeiro - Brasil



Sushi - Japão



Pizza - Itália



Croissant - França



Alimentação

Muamba de galinha - Angola



Noodles - Tailândia



Guacamole - México



Pavlova - Austrália



Música

Fado - Portugal



Tango - Argentina



Jazz - EUA



KPOP - Coreia do Sul



Kizomba - Angola



Funk - Brasil



Vestuário



Tradições

Halloween - EUA



Carnaval - Brasil



Dia de los Muertos - México



Touradas - Espanha



Ano Novo Chinês - China



Afinal...
Somos todos diferentes.
Mas, será isso um problema?

O que pode acontecer se não existir respeito pelas diferenças?

https://www.youtube.com/watch?v=3ImZ0dm634g&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oCaboverdeIJanadeSines

APÊNDICE 4 – Material do dia 16 de maio de 2022: Planificação da aula de 16 de maio de 2022

Planificação Sequência Didática nº 2 16/05/2022			
Ano de Escolaridade/Turma: 2ºC	Tempo: 75 minutos	UC: Português	
Aprendizagens Essenciais	Estratégias/Atividades	Avaliação	Recursos Materiais
<p>Domínio Oralidade - Expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia; <p>Domínio Leitura-Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar informação explícita no texto; • Identificar e referir o essencial de textos lidos; <p>Domínio Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipar o(s) tema(s) com base em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações); • Compreender narrativas literárias (tema, experiências e valores). 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da obra literária “Os ovos misteriosos” e da autora Luísa Ducla Soares; • Exploração e análise da capa, contracapa e ilustrações; • Leitura expressiva da obra; • Diálogo em grande grupo e realização chuva de ideias relativamente à obra lida; 	<p>Observação direta</p> <p>Os alunos serão avaliados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pelo seu comportamento e empenho ao longo da aula; • Pela sua participação e pertinência da mesma; • Pela realização das tarefas propostas; <p>Observação Indireta:</p> <p>Os alunos são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informação relevante presente no texto; • Compreender os valores representados na obra lida; • Antecipar conteúdos partindo de elementos paratextuais e visuais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tela de projeção; • Computador; • Livro “Os ovos misteriosos”; • Quadro de giz; • <i>PowerPoint</i> “Os ovos misteriosos”;

APÊNDICE 5 – Material do dia 16 de maio de 2022: PowerPoint utilizado para o momento de antecipação de conhecimentos.





APÊNDICE 6 – Material do dia 17 de maio de 2022: Planificação das aulas de 17 de maio de 2022

Planificação Sequência Didática nº 3 17/05/2022			
Ano de Escolaridade/Turma: 2ºC	Tempo: 135 minutos	UC: Português + Apoio ao Estudo	
Aprendizagens Essenciais	Estratégias/Atividades	Avaliação	Recursos Materiais
<p>Domínio Oralidade - Expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia; <p>Domínio Leitura-Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar informação explícita no texto; • Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar); • Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização; <p>Domínio Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender narrativas literárias (tema, experiências e valores). 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperação de conteúdos: chuva de ideias e discussão em grande grupo sobre o texto literário explorado na aula anterior; • Visualização do vídeo “Os ovos misteriosos – teatro de fantoches”; • Preenchimento de um questionário alusivo às conceções dos alunos relativamente à obra estudada; • Elaboração de uma produção escrita alusiva à temática abordada. 	<p>Observação direta</p> <p>Os alunos serão avaliados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pelo seu comportamento e empenho ao longo da aula; • Pela sua participação e pertinência da mesma; • Pela realização das tarefas propostas; <p>Observação Indireta:</p> <p>Os alunos são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informação relevante presente no texto; • Compreender os valores representados na obra lida; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tela de projeção; • Computador; • Quadro de giz; • Vídeo “Os ovos misteriosos – teatro de fantoches”; • Questionário; • Material de escrita;

APÊNDICE 7 – Material do dia 17 de maio de 2022: Guião de exploração da obra literária “Os ovos misteriosos”.

Tendo em conta a obra literária “Os ovos misteriosos” responde às seguintes questões.

Estas são questões de cariz pessoal, pelo que não existem respostas corretas ou erradas.

Responde tendo em conta a tua opinião e vivências pessoais.

Bom trabalho 😊

1. Achas que a galinha tomou a atitude certa quando aceitou chocar todos os ovos?

Sim

Não

1.1. Porquê?

2. Imagina que és a galinha. Qual seria a tua reação quando percebesses que todos os animais nasceram diferentes?

3. O que pensas sobre a reação das galinhas do mato quando dizem à mãe galinha para apenas cuidar do pinto e não dos outros animais?

4. “Tal como a ninhada da galinha, também nós fazemos parte de um mundo muito variado”. Concordas com esta afirmação?

Sim

Não

4.1. Justifica a tua resposta.

5. Achas que as diferenças podem unir?

Sim

Não

5.1. Nesta história, como é que as diferenças trouxeram vantagens?

6. Pensa no mundo em que vivemos. Elabora um desenho partindo da seguinte frase: “Somos diferentes, mas somos iguais”.

