

O papel das lendas de mouras na relação com o “outro” nas crianças do primeiro ciclo

Carmen Helena Carepo Matos Vitor

Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Natividade Pires, Professora Coordenadora da Unidade Técnico-Científico de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo.

Dedico este Relatório de Estágio, com muito amor, carinho e saudade, às duas pessoas que mais amo na vida, meus pais Manuel João de Matos Vitor e Maria Isabel Pires Carepo de Matos que, apesar do esforço, nunca deixaram de me apoiar nesta longa caminhada de cinco anos.

A entrega deste Relatório de Estágio tem um significado, ainda mais relevante, é dedicado especialmente ao meu pai, o qual já não se encontra em nós, mas tenho a certeza que continuou a apoiar-me.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos no geral, principalmente a todos os que de alguma forma me ajudaram a finalizar este relatório de estágio.

Em primeiro lugar, um enorme agradecimento à minha orientadora Doutora Natividade Pires, por se disponibilizar a orientar este trabalho, estando sempre pronta para me ajudar.

À professora Carmo Marques pela colaboração, ajuda, apoio e estima que me dedicou durante os três meses de estágio e pelo interesse que concedeu a este projeto.

Aos alunos do 2º ano da sala 1 da escola São Tiago, meninos que ficarão para sempre na minha memória.

À colega de estágio Sónia Afonso pela sua presença e ajuda nos três meses de estágio em que trabalhamos juntas.

Em especial, à Letícia Rodrigues, pelo seu companheirismo na elaboração deste Relatório, pelas horas de sono perdido, pelas lágrimas derramadas e acima de tudo pela sua amizade.

Em particular, e acima de tudo, a ti, minha mãe, pela força que me deste, pelo que me acompanhaste, pelo orgulho que sempre demonstraste e pelo amor com que sempre me presenteaste.

Palavras chave:

Lendas de mouras; “outro”, interculturalidade.

Resumo:

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Supervisionada, integrada no 1º semestre do 2º ano, do 2º ciclo de estudos, Mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

O período de estágio é uma oportunidade fulcral no desenvolvimento de oportunidades, metodologias e experiências vivenciadas dentro de uma sala de aula, levando a que se analise e se reflita sobre os factos.

De entre as várias áreas trabalhadas, decidimos investigar em particular a reação das crianças a textos tradicionais que se referiam a personagens e situações relacionadas com a História de Portugal e lendas associadas ao período da invasão árabe

A opção metodológica incidu sobre a Investigação-Ação, tendo como técnicas de recolha de dados a observação não participante, notas de campo, documentos de registo de atividades, textos, desenhos, entrevista semiestruturada às crianças antes e após as atividades.

Os resultados permitem problematizar se a utilização de textos que relatem histórias sobre o “outro”, sendo este diferente, se constituem como um método importante para o desenvolvimento da conceção que temos do “outro” e respeito que por “ele” demonstramos.

KeyWords:

Moorish legends; “other”; interculturality.

Summary:

This Training Report was elaborated in the context of the Supervised Practice curricular unit, integrated in the 1st semester of the 2nd year, (2nd cycle) elementary school, Master in Preschool Education and Teaching Elementary School, taught at the Superior School of Education of Castelo Branco.

The training period is a great opportunity to develop opportunities, methods and experiences lived within a classroom, leading us to analyze and reflect on the facts.

Among the several worked areas, we decided to investigate in particular the children's reaction to traditional texts that referred to characters and situations related to the History of Portugal and legends associated to the period of the Arab invasion.

The method chosen was focused on the Research-Action, having as techniques of data collection the non-participant observation, field notes, registration documents of activities, texts, drawings, semi-structured interview done to children before and after the activities.

The results allow to question if the use of texts that report stories about the "other", being this one different, are an important method for the development of the conception that we have of the "other" and the respect we have for “him”.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I - Contextualização da Prática Supervisionada.....	5
1 - Enquadramento físico e social do local de aplicação.....	6
1.1 - Caraterização da escola.....	6
1.2 - Caraterização do meio.....	6
1.3 - Caraterização da turma.....	7
1.4 - Desenvolvimento da Prática Supervisionada.....	9
2 - Observação.....	10
2.1 - 1ª e 2ª semana - semanas de observação - 25/26 e 27 de outubro - 2 e 3 de novembro de 20.....	10
2.2 - 3ª Semana - 1ª semana de trabalho de grupo - 8/9 e 10 de novembro de 2011.....	12
2.3 - 4ª Semana - 1ª semana de trabalho de individual - 29 e 30 novembro de 2011.....	12
2.4 - 5ª Semana - 2ª semana de trabalho em grupo - 13 / 14 e 15 dezembro de 2011.....	13
2.5 - 6ª Semana - 2ª semana de trabalho de individual - 17/ 18 e 19 de janeiro.....	14
2.6 - 7ª Semana - 3ª semana de trabalho de individual - 31/ 1 e 2 de fevereiro 2012.....	15
2.7 - 8ª Semana - 3ª semana de trabalho em grupo - 14/ 15 e 16 de fevereiro 2012.....	16
2.8 - 9ª Semana - 4ª semana de trabalho individual - março de 2012.....	16
Capítulo II - Enquadramento Teórico.....	18
1 - A Criança do primeiro ciclo.....	18
2 - A Importância da escola na mudança da conceção que temos pelos outros.....	19
3 - O que é a interculturalidade.....	21
4 - A relação das crianças com a interculturalidade.....	26
5 - Plano Nacional de Leitura.....	28
6 - As lendas.....	29
7 - As lendas de mouras.....	31
8 - A importância das lendas de mouras nas aprendizagens das crianças.....	36
Capítulo III - Investigação.....	37
1 - Justificação e contextualização.....	39
2 - Objectivos e problema da investigação.....	38
3 - Fundamentação e descrição de procedimentos metodológicos.....	39
3.1 - Descrição de procedimentos metodológicos.....	41
3.2 - Recolha de dados.....	43
3.3 - Observação.....	42
3.4 - Entrevista às crianças.....	44
3.5 - Notas de campo.....	42
3.6 - Registo gráfico.....	43
3.7 - Descrição de procedimento.....	43
4 - Implementação da ação de investigação.....	45
4.1 - Breve reflexão das três sessões em março.....	46

5 - Análise dos gráficos.....	46
Gráfico 1 - REGISTOS DOS ELEMENTOS DOS DESENHOS	48
5.1 - Gráfico: Registo dos elementos dos desenhos	49
Gráfico 2 - LENDA DAS AMENDOEIRAS	51
5.2 - Gráfico: Ficha - “Lendas das Amendoeiras”	52
Gráfico 3 - RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO	54
5.3 - Gráfico: Respostas ao questionário final	55
Gráfico 4 - ENTREVISTA INICIAIS	57
5.4 - Gráfico: Entrevistas Iniciais.....	58
Gráfico 5 - ENTREVISTAS FINAIS	60
5.5 - Gráfico: Entrevistas Finais	61
Gráfico 6 - EVOLUÇÃO DAS ENTREVISTAS	63
5.6 - Gráfico - Evolução das Entrevistas	64
Capítulo IV - Reflexões finais e Conclusão	66
1 - Reflexão do exercício de investigação	66
2 - Recomendações	67
3 - Conclusão - estágio e investigação	68
Referências Bibliográficas	69
APÊNDICES	70

Índice de figuras

Figura 1 - Escola São Tiago.....	7
Figura 2 - Gráficos da caracterização da turma	8

Índice de tabelas

Tabela I-1 - Técnicas, instrumentos, momentos e fontes utilizadas na recolha de dados.....	47
--------------------------------------------------------------------------------------------	----

Índice de gráficos

Gráfico 1 - REGISTOS DOS ELEMENTOS DOS DESENHOS	48
Gráfico 2 - LENDA DAS AMENDOEIRAS	51
Gráfico 3 - RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO	54
Gráfico 4 - ENTREVISTA INICIAIS	57
Gráfico 5 - ENTREVISTAS FINAIS	60
Gráfico 6 - EVOLUÇÃO DAS ENTREVISTAS	63

Lista de abreviaturas

APPACDM - Associação Portuguesa de Pais e Amigos dos Cidadão Deficiente Mental

GNR - Guarda Nacional Republicana

PNL - Plano Nacional de Leitura

Introdução

“Para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança.”

Bernestein, in *Diálogo Entreculturas*, 1996

Seguindo a ideia da citação em epígrafe, podemos dizer que a criança, que está inserida numa cultura diferente da sua, precisa que a escola a aceite e a respeite, para que se sinta acolhida.

Nos dias de hoje é cada vez mais visível verificarmos que vivemos em sociedades multiculturais, caracterizadas pela globalização e pelas migrações. As crianças nas escolas e na sociedade, de uma forma geral, estão em constante contacto com crianças de outras culturas, onde se misturam sonhos e vivências, os quais ficaram na memória de cada um, passe o tempo que passar.

Durante os últimos anos, que eu dediquei aos estudos, nunca me sentira tão bem até entrar novamente numa sala de primeiro ciclo, onde as minhas recordações de infância me assaltaram, tentando relacionar vivências passadas com a atualidade. Quando tento lembrar momentos vividos por mim, numa escola de primeiro ciclo, uma das primeiras sensações que recordo é o cheiro, o qual quis identificar ao iniciar este período de prática supervisionada, entre outubro e fevereiro de 2011/2012.

Os tempos mudaram, talvez nunca mais encontre aquele cheiro, mas os sonhos, as atitudes, os sorrisos, a alegria estampada naqueles rostos fez-me ter dúvidas, as quais já se tornaram em certezas sobre a escolha da actividade profissional.

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular *Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico*, inserida no 1º semestre do 2º ano do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, a funcionar na Escola Superior de Castelo Branco.

Para a obtenção do grau de Mestre, promoveu-se o desenvolvimento de uma investigação, integrada no processo de estágio. Para ajudar neste processo, o plano de estudos do Mestrado continha duas unidades curriculares, *Metodologias de Investigação Educacional I e II*, nas quais foram abordadas as diferentes metodologias de investigação em educação. Não nos podemos esquecer que não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino, sendo necessário que o professor reflita para corrigir os seus erros, visto que todo o professor que educa se educa a si próprio.

O período de estágio é, sem dúvida, uma oportunidade fundamental para desenvolver, experimentar métodos, técnicas e estratégias de ensino. A Prática Supervisionada desenrolou-se em situação de par pedagógico, na escola São Tiago, pertencente à sede de Agrupamento da Escola Afonso Paiva em Castelo Branco, especificamente na turma de 2º ano, da sala 1, do ensino básico. Inserindo-se no plano de estudos, a prática supervisionada não constitui na sua totalidade a preparação suficiente para se exercer a docência, por isso é que muitas pessoas envolvidas no âmbito da escola trabalham neste sentido para dar respostas a muitas questões

básicas, como por exemplo: o que é ser professor na sociedade multicultural em que vivemos; a realidade escolar presente nas nossas escolas; a realidade dos alunos nas nossas escolas (Pimenta & Lima, 2004).

Considerando a escola como a unidade funcional e organizativa, o professor é quem opera, isto quer dizer que olhando para a escola como uma comunidade, ultrapassando o plano individual, mas reconhecendo as particularidades de cada indivíduo, é possível fazer uma melhor ligação entre esta e o meio na qual se insere, sendo o professor a ponte e o método para que isto se concretize na sua prática.

Ser professor é um desejo inerente de qualquer aluno estagiário, por este facto é que durante o estágio nos foi pedido que refletíssemos sobre o trabalho que realizávamos durante as sete semanas de estágio.

A reflexão é o poder que cada pessoa possui para dobrar-se sobre as ideias, examinando-as e modificando-as de várias maneiras. Todas as semanas em que tivemos de refletir sobre o trabalho realizado dentro da sala de aula, com as crianças, apercebíamos-nos que ao conhecermos e refletirmos sobre a profissão, conhecíamos-nos melhor e assumíamos o papel de profissional do ensino. Durante o segundo ciclo de estudos, Mestrado, estagiámos primeiro na Educação Pré-Escolar, nomeadamente numa sala de 5 anos e agora que chegámos ao fim podemos compreender que esta continuidade pedagógica nos dois ciclos é importante.

Não tendo qualquer experiência a este nível, quando iniciámos os nossos estágios, estes caminhos tornam-se difíceis, mas ao mesmo tempo um desafio que queremos ultrapassar com distinção.

Olhando para o mundo, uma das maiores preocupações é o panorama da interculturalidade, isto é, a relação que cada cultura adota com outra cultura. Neste sentido, tornou-se imprescindível mostrar às crianças, adultos futuros, que todos somos diferente mas todos podemos encontrar afinidades.

Contar histórias de qualidade às crianças e falar com elas sobre o que ouviram, desenvolve a dimensão cognitiva e facilita a aprendizagem da língua, permitindo o alargamento do léxico e desenvolvendo hábitos de leitura. A temática leitura, na sociedade atual, aparece como algo básico, obrigando professores e pais a desenvolverem esforços com a finalidade de fomentar o gosto pelos livros e pela leitura, desta forma é necessário que a criança seja estimulada para isso. Para uma boa orientação da leitura é preciso que o professor insista muitas vezes, visto que a importância dos livros nas sociedades desenvolvidas tem vindo a ser problematizada. Os professores e os pais têm de intervir neste processo, estimulando, orientando e criando um ambiente propício no desenvolvimento educativo e na formação do aluno enquanto cidadão.

O presente relatório de estágio procura evidenciar a importância das Lendas de Mouras na promoção da aprendizagem no que se refere à interculturalidade. A seleção deste tipo de textos justifica-se por estarmos a trabalhar num espaço geográfico (Península Ibérica) onde os árabes permaneceram durante séculos deixando fortes marcas culturais. Morgado & Pires referem que,

“Uma das abordagens mais frequentes no contexto da promoção da educação intercultural pela literatura infantil é aquela que reclama serem necessárias recursos variados e de origens étnicas, geográficas e linguísticas diversas de modo a equipar as crianças e os jovens para ambientes multiculturais.” (2010, p.55)

Neste sentido, podemos afirmar que é visível encontrarmos nas escolas muitas crianças que não gostam de brincar com crianças de outras etnias. Assim sendo, este relatório de estágio baseia-se nesses argumentos, levando-nos a trabalhar a educação intercultural através de atividades diversas, as quais se desenvolvem em torno de três lendas de mouras. Socorremo-nos também de entrevistas aos alunos, e da análise de desenhos e textos realizados pelos alunos a partir da discussão das lendas.

Para as sociedades minoritárias existentes nas nossas escolas, é importante encontrarem um pouco de si e da sua cultura na literatura infantil. Estes livros, nomeadamente *Lendas de Mouras* de Luisa Ducla Soares, podem ser considerados essenciais para a inclusão destas culturas minoritárias na nossa sociedade.

Deste modo, o projeto aborda as *lendas de mouras* numa perspetiva de interculturalidade, no enquadramento cultural das sociedades minoritárias na nossa cultura.

O projeto parte do trabalho em conjunto com o meu par pedagógico, Sónia Antunes Afonso, tendo um objetivo em comum: a educação intercultural, apoiada em textos tradicionais. Cada uma de nós irá direcionar o seu projeto numa vertente diferente.

Perante estes argumentos, a minha investigação desenvolve-se numa perspetiva experimental em interculturalidade, “O papel das lendas de mouras na relação com o “outro” nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.”

Este relatório estrutura-se em quatro capítulos.

No primeiro, será abordada a contextualização da Prática Supervisionada, aportando o enquadramento físico e social da sua implementação. Neste, ainda constará o desenvolvimento da prática supervisionada abarcando as três etapas: as duas semanas de observação; as semanas de grupo e por fim as semanas de trabalho individual. Para realizarmos este capítulo teremos em conta as reflexões realizadas durante a prática e os temas vitais para um bom desempenho e eficiência no sucesso do processo ensino - aprendizagem, tais como: capacidades reflexivas, trabalhos de casa, entre outros.

O segundo capítulo é composto pelo enquadramento teórico, o qual se encontra dividido em 6 subtemas: 2.1 - a criança do primeiro ciclo; 2.2 - a importância da escola na mudança de conceção que temos pelo “outro”; 2.3 - o que é a interculturalidade; 2.4 - a relação da criança com a interculturalidade; 2.5 - Plano Nacional de Leitura; 2.6 - as lendas; 2.7 - as lendas de mouras, e, 2.8 - a importância das lendas de mouras nas aprendizagens das crianças.

No terceiro capítulo será desenvolvido o processo de investigação, no qual serão abordados os objetivos e metodologias: 1 - justificação e contextualização; 2 - objetivos e problemática da investigação; 3 - revisão de bibliografia; 4 - fundamentação e descrição de procedimentos metodológicos e outros subcapítulos; 5 - implementação da ação de investigação.

O quarto e último capítulo fará referência às conclusões/reflexões finais. Ainda neste constará a conclusão reflexiva sobre a prática e a investigação ao longo do estágio.

Todo o projeto desenrolar-se-á em torno da temática da interculturalidade. Um dos objetivos gerais é verificar se de algum modo o contacto das crianças com livros/textos sobre outras culturas promove uma melhor relação e aceitação do “outro”.

Para podermos analisar se houve alguma mudança serão apresentadas três lendas de mouras, uma em cada dia, seguidas de atividades e de diálogos que iremos manter com os alunos. Serão registados todos os comportamentos em notas de campo.

Capítulo I - Contextualização da Prática Supervisionada

A formação do professor é influenciada por vários aspetos, os quais devem ser estudados minuciosamente, para se intervir na formação do licenciado, os quais a longo prazo estarão regendo atividades nas salas de aula. Esta formação deve estimular uma reflexão crítica, que permita ao professor um pensamento autónomo.

É necessário formar professores reflexivos, os quais reflitam sobre as suas ações dentro da sala de aula, sendo que esta reflexão proporcionará um crescimento profissional e intelectual. É necessário que o ser humano reúna as condições necessárias para refletir sobre os seus atos. O Homem tem de compreender determinados parâmetros, para fazer a leitura da sua vida e refletir sobre ela. A reflexão é um requisito fundamental nas transformações que se fazem na educação. A formação é compreendida como um processo permanente e contínuo de desenvolvimento, que exige aos professores uma disponibilidade para aprendizagem contínua.

O estágio supervisionado, mais que uma exigência legal na formação de professores, deve ser considerado como uma aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional (Pimenta & Lima, 2004, p.92). Esta prática reúne um conjunto de experiências pedagógicas fundamentais para aprender a profissão, proporciona, em situações vividas dentro da sala de aula, instrumentos teóricos e metodologias essenciais. Isto quer dizer que o estágio tem de ser desenvolvido na perspetiva da integração entre a teoria e a prática, aproximando o aluno da realidade na sala de aula e da escola. Deve-se romper a ideia de que há apenas um modelo de professor, o que este deve fazer, que conteúdos lecionar e os métodos para se ensinar.

Defendendo esta ideia, muitos dos professores afirmam que nas escolas onde se formam os professores ensinam coisas que não fazem falta, e esquecem-se de ensinar outras importantes e úteis para o desenvolvimento de uma aula. Existe, ainda, uma grande tradição académica onde a formação é orientada de modo a colocar aspetos e preocupações pedagógicas em segundo plano (Sousa & Fernandes, 2004, p.92).

Ao iniciar um estágio, torna-se fundamental o período de observação, onde o estagiário se contextualiza e analisa as características do espaço institucional e o meio envolvente, onde desenvolve a sua prática, bem como se familiariza com saber a realidade da turma/sala/professor cooperante.

Segundo Formosinho (2002, p.170), "a observação implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma percepção, e um trabalho e/ou integração dessas mesmas componentes". Desta forma podemos afirmar que a observação é a primeira etapa para elaborar uma boa prática pedagógica.

No primeiro ciclo de aprendizagem, na licenciatura em Educação Básica, foi onde tive a minha primeira observação numa sala de 4º ano, contudo a prática que desenvolvi, para poder realizar este trabalho, em situação de par pedagógico, teve início com a prática supervisionada numa turma de 2º ano no Agrupamento Afonso de Paiva, em Castelo Branco, na escola São Tiago.

1 - Enquadramento físico e social do local de aplicação

1.1 - Caracterização da escola

A escola funciona num edifício de r/ chão e 1º andar com um aspeto exterior atrativo, resultante da arquitetura e das cores com que está pintado. Exteriormente a escola não oferece nenhum espaço coberto, o que inviabiliza a sua utilização em dias de chuva, limitando as naturais brincadeiras no intervalo das aulas.

Ao entrar na escola, deparamo-nos com um pequeno hall de entrada, retangular, que precede um outro mais amplo, que dá acesso a nove salas de aula (uma das quais funciona como sala Teacch), o bufete com cozinha anexa e uma despensa para produtos alimentares, uma sala para auxiliares de ação educativa, dois espaços de arrecadação de materiais diversos, dois espaços destinados à guarda de material didático e audiovisual e o desgaste e de apoio à prática pedagógica, há também uma sala de professores, um gabinete para a coordenação da escola, um espaço para a reprografia, um ginásio para a educação física e de psicomotricidade, duas casas de banho para adultos, duas casas de banho para crianças e um pequeno espaço para acondicionamento dos materiais de limpeza.

No 1º andar existem dois gabinetes para apoio e complemento educativo e para atendimento aos pais/encarregados de educação, a biblioteca, um corredor aproveitado com dois espaços - um destinado à terapia da fala e um outro, dividido por uma cortina, destinado a aulas de apoio e de atividades extra-curriculares.

Como já foi referido, a escola São Tiago faz parte do agrupamento Afonso Paiva o qual nos oferece outros recursos tais como o refeitório. A escola São Tiago apesar de ter um bufete com cozinha onde as crianças com necessidades educativas especiais almoçam, as restantes crianças têm de ir a pé para o agrupamento. Nos dias de chuva, apesar da distância ser pequena a nosso ver não é nada agradável ter de a percorrer.

1.2 - Caracterização do meio

O estabelecimento de ensino que nos foi atribuído, foi a escola S. Tiago, a qual pertence ao Agrupamento de Escolas Afonso Paiva, que funciona em sistema vertical, situa-se na rua António Sérgio.

Esta escola começou por ser conhecida como escola do Celeiro, posteriormente designou-se como escola N°6 de Castelo Branco e, atualmente, chama-se EB 1 São Tiago.

A escola São Tiago situa-se no distrito e concelho de Castelo Branco. Está abrangida numa área residencial onde a população predominante pertence a uma condição sócio-económica média e média-baixa. É de salientar a existência, nesta zona, de um bairro social onde habitam famílias de várias etnias, com maior predominância da etnia cigana.

Do agrupamento, no qual esta escola está inserida, fazem parte os seguintes jardins-de-infância e escolas básicas: Escola Básica Afonso de Paiva; Jardim-de-Infância Quinta das Violetas; Jardim-de-Infância das Sarzedas; Jardim-de-Infância do Salgueiro do Campo; **Escola Básica São Tiago**; Escola Básica com Jardim-de-infância do Castelo; Jardim-de-Infância do Freixial do Campo; Escola Básica da Mina e Escola Básica das Sarzedas.

A Escola encontra-se circundada tanto por habitações (a sul, norte e sudoeste) como por instituições de apoio humano e social, tais como o Hospital Amato Lusitano, o Centro de Saúde, o Instituto Português da Juventude; os Bombeiros Voluntários, a GNR (Guarda Nacional Republicana), a APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos dos Cidadãos Deficientes Mentais) e ainda o Pavilhão Municipal. Existem ainda dois minimercados; dois cafés; e uma lavandaria, assim como um teatro, "Váatão".



Figura 1 - Escola São Tiago

1.3 - Caracterização da turma

Sala de aula do 2º ano

A sala de aula destinada ao 2º ano é uma sala grande com paredes brancas. As mesas distribuem-se por corredores e filas o que permite uma boa visualização do quadro, participação e vigilância.

A sala de aula dispõe de computador, vários armários, decoração de figuras associadas a várias temáticas como: o alfabeto, a função das mãos, as regras e as regras do acordo ortográfico.

Caracterização biográfica das crianças

Através de um diálogo e documentos fornecidos pela docente Carmo Marques, podemos verificar que a turma do 2º ano é constituída por nove meninas e catorze meninos. Perfaz uma turma de 23 crianças com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos. Pode-se caracterizar como sendo uma turma meiga e carinhosa.

Entre os 23 alunos, é de salientar a presença de uma criança com Necessidades Educativas Especiais. A criança em questão é autista, possui uma certa dificuldade em decodificar mensagens que lhe são transmitidas oralmente, quanto à escrita responde bem e satisfatoriamente a um questionário ou ficha.

Também pudemos consultar fichas de identificação dos alunos, onde obtemos informações pessoais destes, tais como: a constituição do agregado familiar e a identificação do encarregado de educação.

Posteriormente à nossa primeira semana de observação pudemos constatar que a turma tem muita motivação e interesse para aprender. Compreende pedidos e tudo quanto implique o uso de rotinas.

A disposição dos alunos, inicialmente, era para ser em mesas de quatro. Mas como gerava conversa entre as crianças, a professora optou por abandonar esta organização. Os alunos mais faladores e desatentos encontram-se em mesas individuais.

Ao longo da semana de observação procurámos sentar-nos ao lado de crianças com maiores dificuldades, o que facilitou uma rapidez na compreensão e resolução das atividades e nos levou a concluir que a origem destes problemas é a distração na sala de aula e provavelmente a falta de apoio a nível familiar.

Tratamentos estatísticos sobre alguns dos dados fornecidos pela professora cooperante.

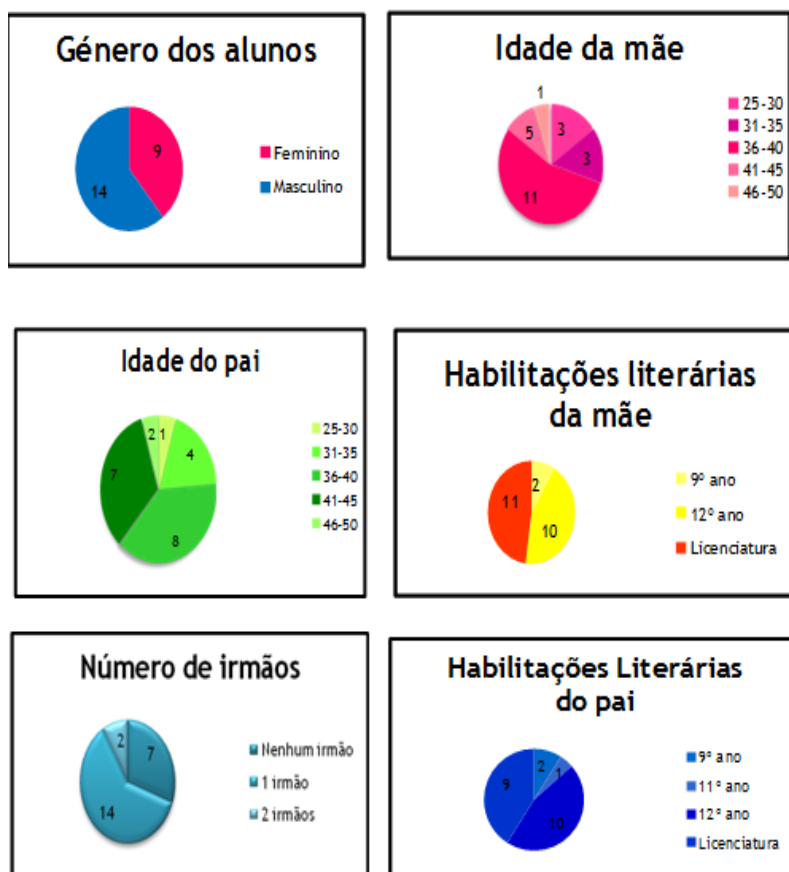


Figura 2 - Gráficos de caracterização da turma

1.4 - Desenvolvimento da Prática Supervisionada

O presente relatório de estágio refere-se à situação de Prática Supervisionada em contexto de par pedagógico, como já foi referido anteriormente.

Alguns meses após ser estagiária da prática supervisionada na educação pré-escolar, este reencontro com crianças, desta vez no primeiro ciclo, originou em mim um enorme desconforto e apreensão. Desde logo, houve um reconhecimento de que tudo era diferente do que tínhamos vivido inicialmente, por isso este se tornara um momento de grande expectativa, que eu não queria defraudar em relação a mim própria, à minha colega, à professora cooperante, e sobretudo, em relação às crianças.

Após o momento das apresentações ao diretor do Agrupamento de Escolas Afonso Paiva, a porta da sala número 1 da escola São Tiago encontrava-se cada vez mais perto e o nervosismo aumentava.

A prática supervisionada desenvolver-se-ia em três grandes momentos, duas semanas de observação conjunta, três semanas de trabalho de grupo alternadas de intervenção pessoal. As semanas de trabalho de grupo correspondiam à semana a seguir às duas de observação, a semana do Natal e por fim a última semana de estágio já em fevereiro.

A apresentação oficial à turma foi numa quinta-feira às 10h30 após o intervalo, onde as crianças já nos esperavam, visto que tinham sido previamente avisadas. Neste dia preparámos uma atividade para nos apresentarmos à turma, na qual tivemos em conta que a primeira impressão que transmitíssemos às crianças seria a que ficaria em tempos futuros.

Nestas duas semanas de observação o nosso papel principal, como indica o nome, era observar conjuntamente. Teríamos de nos ambientar à sala, sentando-nos entre os alunos e ao mesmo tempo convivendo com estes, transmitindo uma sensação de proximidade, afetividade a qual é fundamental na relação aluno/professor.

Durante os 4 anos de ensino básico a vertente "crescer" está bem demarcada. Crescer é um trabalho difícil, repleto de emoções, numa mistura de alegria e tristeza, um caminho doloroso mas interminável onde o tempo passa devagar e saboreia-se cada momento.

A turma que encontraria era composta por 23 crianças, das quais duas apresentavam dificuldades de aprendizagem, uma das crianças era autista e a outra apesar de se encontrar no segundo ano trabalhava os livros do primeiro ano.

Tendo em conta que cada criança é uma criança, com características próprias, essas particularidades não se podem pôr de parte. Não podemos esquecer a motivação, o motor que nos faz querer chegar mais longe, e neste caso, saber cada vez mais. Só através da motivação intrínseca se sustem a vontade de aprender, tendo em atenção Bruner, citado em Sprinthall & Sprinthal, este diz-nos que a motivação intrínseca tem mais valor do que a motivação transitória externa. Se o aluno se encontrar motivado para aprender existirá nele uma enorme quantidade de curiosidade, componente biológica, necessária para a sobrevivência da espécie humana (1993, p.239).

"Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, cheia de desafios e emoções" (Arends, 1997, prefácio).

Neste seguimento, a formação de um professor, além de um longo trabalho de casa, visto que esta profissão ecoa nas casas de cada docente, para a obtenção de um maior conhecimento científico, necessita da experiência que se vai acumulando ao longo dos anos. Baseando-nos nestes dados, podemos afirmar que o período de estágio é a formação inicial essencial no desenvolvimento de uma boa prática futura, onde testamos as realidades dos alunos, da escola e de como ser professor. Nunca esquecendo o papel do professor cooperante, aquele que já possui experiência e está ali para nos ajudar e guiar nesta descoberta.

A reflexão entre o estagiário e o professor cooperante promove momentos de troca de saberes, sobre o que foi trabalhado. O professor não fica fechado nas suas convicções, visto que a sociedade em que estamos inseridos o vê como mediador e responsável no desenvolvimento das novas gerações.

2 - Observação

“As grandes ideias surgem da observação dos pequenos detalhes.” (Cury s/d)

2.1 - 1ª e 2ª semana - semanas de observação - 25/26 e 27 de outubro - 2 e 3 de novembro de 2011

O dia 25 de outubro, foi o segundo dia que entrámos dentro da sala de aula, mas desta vez com o intuito de observar a turma e a professora cooperante. Ao iniciar uma prática, como foi dito anteriormente, as dúvidas são muitas, não sabemos ao certo como é que as atividades, para as várias áreas, estão distribuídas pelo dia.

Uma certeza levámos para a sala, precisávamos de criar laços, amizades e sobretudo de ser aceites, para desenrolar ao longo de 4 meses um ótimo trabalho.

O grupo aceitou com grande satisfação a atividade de apresentação que lhe tínhamos proposto, no dia 20 de outubro, em que cada um, depois de concluir a sua rima, visto que nesta faltava uma palavra, teria de se apresentar. No geral todas as crianças quiseram intervir normalmente, apesar de haver algumas que apenas disseram o seu nome e idade. Antes de iniciarmos a atividade, dentro da sala, apresentámo-nos e esclarecemos as suas dúvidas. Em primeiro lugar dissemos o que estávamos ali a fazer e em segundo lugar as regras para que a atividade fosse bem sucedida.

Quando chegámos à sala, cada uma de nós sentou-se numa mesa ocupando um lugar. A estratégia adotada foi: sentarmo-nos no meio da turma, como se nós próprias fizéssemos parte desta. O conteúdo a ser abordado neste dia era a *família*, nomeadamente a *árvore genealógica*, onde cada criança teve de dizer quantos membros continha a sua família. Com a chegada do intervalo a professora cooperante pôs-nos a par das rotinas, as quais não se pareciam em nada com as da Educação Pré-Escolar, mas serviam para orientar o trabalho dentro da sala de aula.

Outro conteúdo tinha sido iniciado nesta semana, desta vez na área de *matemática*, decomposição de números com o auxílio do ábaco. Assim, durante esta semana, as crianças

foram realizando atividades em Estudo do Meio e Matemática para sistematizar estes conteúdos de forma a ficarem adquiridos.

Após três anos de licenciatura, nos quais nos foi transmitido a importância das unidades didáticas, no desenvolvimento de atividades dentro da sala, constatámos que esse assunto é bastante recente e vem a ser investigado como uma boa forma de apresentar as estratégias, onde cada área se interliga, não se criando momentos estanques entre as áreas abordadas dentro da sala, dado que o dia se inicia com um elemento integrador.

No decorrer destas duas semanas de observação, podemos referir que esta turma, de segundo ano, recorria constantemente aos livros escolhidos para lecionar neste ano (as coleções do Alfa).

Os estudos realizados nos últimos dez anos revelaram a importância da integração didática como forma e opção metodológica de abordagem aos processos de ensino e aprendizagem para áreas tão específicos como o ensino da leitura e a formação de leitores. (Pais, 2010)

Neste sentido podemos ver que existem muitos estudos nacionais e internacionais que pretendem demonstrar a importância das unidades didáticas nas escolas, no que se refere às competências literária e literária. Esta investigação está diretamente relacionada com o incentivo à leitura, tentando promover através das lendas uma mudança de cultura educativa. A esta ideia associa-se o facto de ter de haver uma mudança na forma de organização dos manuais escolares, implicando redefinir as formas de organização no processo de aprendizagem já que a realidade atual, das unidades didáticas, está na base da programação que evoluiu no sentido da conceção da planificação como uma entidade global, na qual os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente.

Na segunda semana de observação, foi com bastante agrado que verificámos a satisfação com que as crianças nos receberam. Nesta semana notei que as crianças já se encontravam um pouco mais agitadas, talvez a nossa presença já não as incomodasse.

Nesta semana dedicámos especial atenção às estratégias que a professora cooperante utilizava dentro da sala para trabalhar com os alunos e fazer com que estes não se perdessem em conversas paralelas. Observámos então algumas estratégias que consideramos fundamentais para as nossas próprias aprendizagens, tais como: a forma como se explora a leitura, contendo sempre os três principais momentos, antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Assim como a leitura em voz alta pela professora, a interpretação, a leitura individual e parcelar, questões em voz alta sobre o que foi lido.

Outra área na qual recaiu uma especial atenção foi na da matemática, na resolução de problemas e decomposição numérica. O que pudemos observar foi que o raciocínio matemático era bastante trabalhado nesta área, onde cada parte do problema era estudado, a apresentação do problema, a seleção dos dados importantes e ainda as várias formas para resolver o mesmo exercício.

2.2 - 3ª Semana - 1ª semana de trabalho de grupo - 8/9 e 10 de novembro de 2011

A primeira semana de estágio, de 8 a 10 de novembro correu bem, sendo bastante positiva em todos os aspetos. Conseguimos pôr em prática todas as atividades propostas para esta semana. Quando planeámos a unidade didática, sabíamos que tínhamos de ter em conta muitos aspetos, não só a parte das atividades, mas também a postura em frente à turma, o à vontade e o envolvimento que estamos a começar a criar com estas, nunca esquecendo que a colocação de voz era um dos aspetos mais importantes.

No geral podemos considerar que conseguimos abordar todos os conteúdos e conciliar todas as atividades com o tema integrador. O tema desta semana fora os 5 sentidos, e o elemento integrador fora a caixa das surpresas, da qual saíram todas as atividades.

Estes são alguns dos excertos da reflexão, feita por nós, na primeira semana de trabalho em grupo na qual trabalhámos os 5 sentidos. Nesta primeira semana as preocupações eram várias, se conseguiríamos controlar a turma, se nos dirigíamos aos alunos de uma forma adequada, a presença em frente à turma, entre outras.

Para iniciarmos a semana, terça-feira, pela manhã, levámos para a sala a caixa dos 5 sentidos, a qual deu origem a todas as atividades previstas para a semana.

Um dos conteúdos principais para Estudo do Meio era a identificação de cada sentido correspondendo ao seu órgão, registando no quadro. Neste âmbito surgiu a ideia de levarmos para a sala alguns alimentos.

A atividade que passo a explicar, nesta semana, foi umas das atividades que a nosso ver correu melhor e mais gostamos, as crianças encontravam-se bastante entusiasmadas. As crianças sentadas em roda, com os olhos vendados, tiveram que descobrir quais os alimentos que provaram e quais os que cheiraram.

No geral todas as crianças gostaram desta atividade e conseguiram identificar o alimento e o seu sabor.

2.3 - 4ª Semana - 1ª semana de trabalho de individual - 29 e 30 novembro de 2011

Um professor que não seja afetivo com os seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará bloqueios com os alunos e deixará de estar a criar um ambiente rico em afetividade. (Costa & Sousa, 2006, p.12)

Um dos maiores medos ao iniciar este estágio, fora o facto de a relação com os meninos ser menos boa. Se tivermos em conta a citação acima referida a empatia entre turma professor é muito importante no trabalho desenvolvido dentro da sala, por vezes pequenos nada podem fazer a diferença, o que dificultará ou facilitará a relação de ensino e aprendizagem.

A semana de 29 e 30 de novembro foi a minha primeira de estágio onde trabalhei sozinha, isto é, a minha colega de estágio colaborou comigo e ajudou-me em tudo, contudo recaiu sobre mim a responsabilidade de levar a atividade a bom porto.

No geral todas as atividades correram bem, mas uma das atividades que mais gostei de pôr em prática, foi a primeira etapa do dia 29 de novembro. Neste dia, um envelope grande, cor de laranja, caiu no chão, o que despertou a curiosidade das crianças para descobrirem o que este continha.

O tema a ser trabalhado nesta semana foi "a visão e a audição". O envelope continha cartões relacionados com o tema. Nos cartões estavam escritas palavras relacionadas com os olhos e com os ouvidos.

Quando refleti, com a professora cooperante, sobre esta atividade concluímos que a atividade esteve bem organizada a todos os níveis, essencialmente a nível científico.

Os termos cooperação e colaboração podem ser confundidos e até mesmo utilizados como sinónimos. Na colaboração, as pessoas ao trabalharem juntas, apoiam-se, tentando atingir os objetivos comuns negociados anteriormente. No que diz respeito à cooperação, apesar de haver ajuda mútua ao executarem a mesma tarefa, pode haver relações desiguais de hierarquia. Assim sendo, o meu par pedagógico desenvolvera comigo uma situação de trabalho colaboração. Contudo, não podemos esquecer que o trabalho realizado em grupo favorece a produção de trabalhos de referência, o que evita situações de isolamento (Vygotski, 1991).

Em situações de sala de aula é visível verificarmos que o professor responsável pela turma trabalha muitas questões sozinho, resolvendo as atividades somente a par com a turma. Para um bom desenvolvimento do trabalho, se trabalharmos em conjunto com outra pessoa podemos trocar informação, o que enriquecerá os conteúdos abordados.

2.4 - 5ª Semana - 2ª semana de trabalho em grupo - 13 / 14 e 15 dezembro de 2011

O tema a ser trabalho esta semana, o qual voltará a ser de trabalho em conjunto, devido a alguns fatores externos, foi o Natal. Tema que podia ser articulado com a investigação, como por exemplo: o amor; a sociedade, e abordar questões como as diferenças religiosas.

Um dos conteúdos a ser trabalhado era o cristianismo. Neste tema, forte, a vida de Jesus, tivemos algumas dificuldades em abordá-lo. Notámos que poucas crianças tinham ido a uma igreja, a maioria nunca tinha entrado numa, e só 3 andavam na catequese. Transmitimos às crianças que o Natal não deve ser sinónimo de presentes, mas sim amor e harmonia.

Na terça-feira, dia 13 de dezembro, foi o dia em que mais atividades realizámos para abordar o tema. Os outros dias foram repletos de trabalhos manuais, relacionados com o tema. Na quarta e quinta-feira decorámos a nossa sala e cantámos a canção "Então é Natal", várias vezes até nós todos a sabermos de cor.

Mesmo assim houve contratemplos. Eramos três dentro de uma sala, todas com um papel diferente a desenvolver, visto que criámos três grupos de trabalho. Cada grupo tinha ficado com uma função, a professora cooperante trabalhava os postais de Natal, com a estagiária Carmen as crianças montaram uma árvore de Natal, a qual servia de base para o presépio, e a estagiária Sónia fazia uns bonecos de neve, em cartolina, que tinham a função de candeieiro.

A manhã de terça-feira, dia 13 de dezembro, fora iniciada com um diálogo sobre a vida de Jesus, desde o seu nascimento até à sua morte. Constatámos que poucas crianças possuíam

algum conhecimento sobre este tema. Este diálogo teve o intuito de mostrar às crianças quem foi Jesus e porque é que ele nasceu, o que nos veio ensinar, qual a mensagem que nos deixou e o que significa verdadeiramente a palavra “família”, da qual deve fazer parte o amor e a harmonia e não os bens materiais.

Consideramos esta abordagem importante também como preparação para a abordagem do respeito pelo “outro” quando abordássemos as lendas de mouras e a questão intercultural.

2.5 - 6ª Semana - 2ª semana de trabalho de individual - 17/ 18 e 19 de janeiro

No dia 17 de Janeiro, estava previsto irmos ao museu Cargaleiro por volta das 10h15 minutos. A visita de estudo não era da minha responsabilidade, competia-me estabelecer relação com o tema desta semana, logo, escolhi a visita para terça-feira de manhã, foi uma proposta feita pela professora responsável da biblioteca.

A meu ver esta proposta era bastante aliciante, visto que muitas das crianças nunca não tinham ido ao museu, mas por outro esta não se encontrava bem estruturada.

Quando cheguei à escola para pôr em prática a minha planificação de terça-feira, fiz a motivação com as crianças, adaptando meu tema, meios de comunicação social, com a visita de estudo: a existência de vários meios de comunicação e o facto de as pessoas no seu dia-a-dia poderem comunicar, umas com as outras, utilizando várias formas de comunicação, por exemplo a pintura.

No decorrer da manhã fui fazendo a motivação e enunciando os vários meios de comunicação social.

Tendo havido uma troca de informações, a visita não se realizou e arranjámos estratégias para que não ficássemos sem trabalho, como por exemplo: recorreremos ao livro de estudo do meio e realizámos os exercícios referentes ao tema. A visita de estudo passou para a quarta-feira da parte da tarde.

Após a visita de estudo é de salientar o entusiasmo que as crianças revelaram, apesar do cansaço estampado nos seus rostos.

Com o crescimento, e uma maior maturidade à frente da turma, estou cada vez mais descontraída, e isto leva a que as conversas por vezes possam ir mais longe do que o que está planificado. Já não me sinto tão presa ao que planifico, podendo dialogar com as crianças sobre outros assuntos que se proporcionam dentro da sala e abordar os conteúdos de maneira diferente.

As evoluções constantes no sistema educativo apontam cada vez mais para um professor decidido e ágil nas diferentes situações dentro da sala. O docente tem de ser organizado e saber utilizar o seu conhecimento científico face à situação concreta que vive (Roldão, 1999, p.48), isto é, tem de ser um gestor do que se ensina, quando e como.

Deste modo salientamos que esta semana tinha sido planificada anteriormente. Como alunas estagiárias um dos nossos principais pilares são os guiões elaborados, onde tudo é planeado para que nada aconteça de errado. Na terça-feira pela manhã quando nos deparámos com a situação, em que os nossos planos estavam alterados, a preocupação apoderou-se de nós. Esta resultou sobretudo do facto de termos consciência de que a planificação possui uma

estrutura bastante própria, onde as áreas estão todas interligadas, mantendo a necessidade de haver um elemento integrador, que na maioria dos casos parte do Estudo do Meio.

Planificar as aulas surge com a necessidade de organizar o tempo e o espaço, organizando o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Pacheco (1996), a planificação possui duas vertentes:

- Ter como função a orientação da sua ação; identificar problemas, formular uma solução, implementar e criar rotinas.
- Determinar o papel do professor, selecionar objetivos, organizar as atividades e especificar procedimentos de avaliação.

Este mesmo autor refere que os resultados de muitos estudos apontam que a maioria dos professores não têm muitas vezes em conta as metas, mas sim os conteúdos, o que demonstra uma visão a curto prazo na planificação.

Sendo assim, definimos uma unidade didática como um conjunto ordenado de atividades, as quais se encontram estruturadas e articuladas para a obtenção de um objetivo em relação a um conteúdo proposto. Nestas unidades didáticas deverá haver sempre um elemento integrador do qual partirão todas as atividades propostas para ensinar. É de salientar as três grandes partes da unidade didática, a abordagem didática, a sistematização e a avaliação ou reforço.

Esta aprendizagem também foi útil para as planificações que fizemos para o tema da investigação.

2.6 - 7ª Semana - 3ª semana de trabalho de individual - 31/ 1 e 2 de fevereiro 2012

Nesta semana de 31 de janeiro a 2 de fevereiro o tema a ser trabalhado na sala de aula foi os meios de transporte. Para iniciar este tema, parti do tema dado anteriormente, meios de comunicação, perguntando se quando precisamos de comunicar com as pessoas, falar com elas pessoalmente, mesmo que elas estejam longe, como o podemos fazer.

No dia 31 de janeiro, terça-feira, realizámos uma visita de estudo à GNR para que as crianças recebessem alguma informação sobre os sinais, as suas formas e cores, e para falar sobre as regras de circulação dos velocípedes.

Neste dia, a informação a ser transmitida era muita, então coube-nos fazer a passagem dos meios de transporte para a visita de estudo. Apesar dos assuntos estarem interligados, são temas a serem trabalhados em tempos diferentes, até porque as crianças estão num segundo ano de escolaridade.

Para esta semana levamos para a sala um livro "*O meu pequeno carro vermelho*" de Nicola Baxter, sendo exploradas as três fases da leitura.

A história do pequeno carro vermelho enquadrou-se na perfeição na unidade didática que construí para esta semana. Em primeiro lugar porque a personagem principal era um carro, um meio de transporte, e em segundo lugar é de referir a forma como o pequeno carro vermelho conduzia.

Os planos de aula, que elaborámos durante o estágio, são unidades didáticas, as quais assentam nos princípios da base cognitivista. David Ausubel defende que o conhecimento só

será necessário para o aluno se este o relacionar com os seus conhecimentos prévios. Por outro lado, se isto não acontecer, a aprendizagem será mecânica e sem significado.

Nos dias de hoje, esta teoria de aprendizagem perdura, mas sofre influências socio cognitivistas. Atualmente, não existe a necessidade de só ter em mente o conhecimento prévio do aprendiz, mas também a função daquilo que se ensina. Muitos professores mantêm o consenso de que o aluno não deve saber apenas o que aprende, mas, sobretudo, saber para que este conhecimento serve para algo mais.

2.7 - 8ª Semana - 3ª semana de trabalho em grupo - 14/ 15 e 16 de fevereiro 2012

Colocámos uma manta de trapos, onde as crianças se sentaram para ouvirem a leitura da história *Ciro à procura de Amor*, de Massini Beatrice e Monaco Octavia. O nosso objetivo com esta estratégia era criar um ambiente calmo, diferente do habitual e, uma vez que as crianças não tinham o texto à frente, era uma forma delas disfrutarem da leitura e tornar a nossa relação mais próxima para com elas.

Buber “vê o professor como alguém que demonstra uma visão dinâmica de afirmação da vida e realça o seu papel formativo, disciplinador e altamente intencional. O ensino é, fundamentalmente, diálogo: o importante, para o professor, não é falar do ou sobre o aluno, mas com o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é outro” (citado por Júnior, Tacca e Tunes, 2005, p.693)

Outra das atividades que apresentamos foi devido à presença de uma criança saber linguagem gestual, assim, pedimos auxílio na realização dos gestos “Gosto de ti”. Com esta atividade, tivemos em conta o título da canção, “Gosto de ti”, e a importância da existência de variadas formas de comunicação. Segundo a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo (2004), um dos objetivos do 2º ano é “Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora...) e vice-versa.”

Estas semanas de prática demonstram que devemos de continuar a lutar pelo que gostamos, queremos mesmo que surjam dificuldades.

2.8 - 9ª Semana - 4ª semana de trabalho individual - março de 2012

Conforme referimos no início do capítulo de Prática Supervisionada tivemos de implementar o trabalho da temática da investigação na sequência da referida prática, na semana posterior, em março, durante três dias consecutivos.

Voltámos à sala do 2º ano a qual nos deixara muitas saudades. Desta vez para por em prática os objetivos e as actividades que propusemos analisar no âmbito do relatório final de estágio, o qual se denomina “O papel das lendas de mouras na relação com o “outro” nas crianças do primeiro ciclo.”

O tema abordado na unidade didática de três dias, para esta semana é a interculturalidade, existindo em cada dia um elemento integrador diferente, apesar de todos os dias ser uma lenda, as quais foram trabalhadas de formas diferentes.

Existiu na sala grande dificuldade, no primeiro dia, em descodificar a palavra interculturalidade.

Inicialmente, este tema fora proposto para uma turma de 4º ano, contudo, por sorteio numa das aulas de didática do primeiro ciclo, trabalhámos com uma turma de 2º ano. Nesta idade, estas crianças, segundo Piaget, encontram-se no estágio do pensamento intuitivo ou pré-operatório. Neste estágio o pensamento sofre uma transformação qualitativa, as crianças já não se encontram limitadas ao seu meio sensorial imediato, desenvolvendo cada vez mais a capacidade de armazenamento de imagens e palavras. Visto que as crianças se encontram mais abertas à aprendizagem da língua, os adultos cantam-lhes canções e poemas, ou leem-lhes livros, desenvolvendo e muito essas aprendizagens. Quanto mais rico for o meio verbal durante esse período, maior conhecimento linguístico criança terá (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Durante três dias, as crianças estiveram expostas a este tema, leram três lendas, o que tornou os dias cansativos e complexos. Devido à falta de tempo, e visto que a professora nos pediu que deixássemos estes temas para o fim, os quais requeriam muitos conhecimentos históricos, que só são abordados num quarto ano, fez com que este tema ficasse complicado para trabalhar.

Houve, assim, limitações significativas no trabalho prático relativo ao tema escolhido para a investigação. Temos plena consciência que os objetivos inicialmente definidos, ao nível de evolução de conceitos, dificilmente seriam exequíveis nas intervenções que decorreram em três dias seguidos, quando se previa que decorressem ao longo da Prática Supervisionada.

No fim dos três dias, apercebemo-nos que as crianças, apesar de toda a complicação, gostaram do assunto abordado através das lendas.

Inicialmente era visível o receio que as crianças tinham em relação ao povo mouro, o qual foi facilmente relacionado com a guerra. Com a abordagem que fizemos as crianças foram-se apercebendo que este foi um povo que viveu em Portugal há vários séculos atrás, mas cujas pessoas têm sentimentos como qualquer um de nós.

Em suma, podemos afirmar que estes dias correram dentro do normal, existindo alguma agitação pelo nosso regresso. Conseguimos pôr em prática todas as atividades propostas. Uma das atividades que as crianças mais gostaram decorreu no último dia, onde apresentei a lenda *Moura de Alcoutim*, através de um teatro de fantoches, recriando o ambiente presente na história.

Capítulo II - Enquadramento Teórico

1 - A Criança do primeiro ciclo

O ensino básico em Portugal, de acordo com a Lei de bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, é apresentado como um percurso gratuito e obrigatório, dividido em três grandes partes: 1º ciclo com 4 anos, os quais são lecionados por um professor único; o 2º ciclo com dois anos, os quais são compostos por áreas pluridisciplinares e vários professores, e, ainda o 3º ciclo o qual funciona como o 2º ciclo, contendo várias disciplinas, cada uma correspondendo a um professor.

No presente relatório final de estágio darei especial atenção ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

É com a implementação da 1ª República que se torna prioritário o programa da luta contra o analfabetismo em Portugal.

Em 1916 dá-se a reforma do ensino primário, instituindo-se obrigatoriamente três anos de ensino primário elementar. Em 1919, na reforma, o ensino básico obrigatório passa para cinco anos, sendo reduzido em 1926, com o golpe de estado, para 4 anos, destinando-se os três primeiros anos ao ensino da leitura e escrita

O grande objetivo da educação, no século XX, era fazer da criança um ser inteligente, contendo um raciocínio rápido e sem falhas. Nos dias que decorrem, os objetivos modificaram-se, tenta-se desenvolver na criança uma personalidade equilibrada, rica em todas as potencialidades, aperfeiçoando todas as aptidões e capaz de se adaptar, transformar e aperfeiçoar (Mialaret, 1980, p.15).

Neste ponto, pretende-se abordar uma das funções do primeiro ciclo - a educação para a cidadania. Consoante as experiências, as crianças vão assimilando conhecimentos na troca de saberes com as relações efetuadas com os companheiros, no meio ambiente onde está inserida. Deste modo, cabe à escola valorizar, reforçar e ampliar estes conhecimentos para que as crianças possam evoluir e executar experiências mais significativas, reforçando as existentes, e adquirir outras mais complexas.

As crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo e não por partes, é por isso que a área do estudo do meio aparece como ponto de interligação entre disciplinas, como exemplo, história. Através desta é possível fazer “pontes” que contribuem para a compreensão progressiva das inter-relações.

Nesta idade, existem conceitos que têm de ser adquiridos, contudo não é necessário que o caminho a percorrer tenha de ser igual para todos os alunos uma vez que as crianças são seres únicos e com características diferenciadas. É na comunidade, confrontando os problemas existentes nesta, que as crianças adquirem novas responsabilidades e valores no que respeita ao ambiente, à sociedade e à cultura. O pretendido é que as crianças se vão tornando observadores ativos e que desenvolvam a capacidade de investigar e experimentar (Organização Curricular e Programação do Ensino Básico, 2004).

“Com o Estudo do Meio os alunos irão aprofundar o seu conhecimento da Natureza e da Sociedade, cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada.”

Durante estes quatro anos de primeiro ciclo a criança vai relacionar-se com os outros, em primeiro lugar com os que lhe são mais próximos e só depois, aos poucos, com os que lhe estão mais distantes no espaço e no tempo. Estes dois conceitos, tempo e espaço, são nestas idades algo complexo e de difícil entendimento. O desenvolvimento do conceito de tempo ocorre concomitantemente com o do espaço e por ser uma noção abstrata é de aquisição demorada. Os conhecimentos quotidianos das crianças sobre tempo e espaço são o ponto de partida para esta construção.

Existem dois aspetos principais para que a criança desenvolva a noção do tempo, a simultaneidade e a continuidade. No primeiro ponto a criança só constrói a noção de tempo quando é capaz de perceber a duração e a sucessão deste. No segundo ponto, é importante que a criança compreenda que não se pode parar o tempo.

Para a compreensão do espaço a criança precisa de manipular e explorar objetos e ambientes variados e dessa forma a representação do espaço vai-se montado.

A escola é o lugar de eleição, estes devem participar nas instituições, de forma a receber valores de como viver em sociedade (OCPEB, 2004).

“É importante que os alunos reconheçam que os vestígios de outras épocas (sejam eles monumentos, fotografias, documentos escritos, tradições, etc.) constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstituição do passado. Pretende-se, assim, contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização.”

Assim, as lendas que abordámos e o enquadramento histórico que lhes deu origem correspondem a estes objetivos.

2 - A Importância da escola na mudança da conceção que temos pelos outros

A Lei de Bases do Sistema Educativo refere que o Ensino Básico tem a função de promover uma formação geral e igual para todos os portugueses, favorecendo a democratização social numa perspetiva de desenvolvimentos e progresso.

Dos seus objetivos gerais, no artigo 7º, onde se explica as várias dimensões, como as de formação pessoal, formação para a cidadania, entre outras, gostaria de salientar a sua importância para o desenvolvimento deste relatório, destacando os seguintes objetivos: fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa; proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e socio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

proporcionar a aquisição de atitudes autônomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.

De acordo com esta ideia podemos salientar o artigo 1º da *Declaração Mundial sobre a Educação para todos: Respostas às Necessidades de Educação Básica* (UNESCO, 1990), todas as pessoas, sendo elas crianças, jovens ou adultos, devem de beneficiar de oportunidades educativas, para dar resposta às suas necessidades básicas.

Durante os quatro anos de primeiro ciclo, a criança vai-se construindo. Esta aprende com o que vê e principalmente com o que manipula. Quando a criança convive com situações e realidades diferentes das suas, esta vai assimilando, pouco a pouco, saberes e vai aprendendo a lidar com isso.

O pilar basilar de uma sociedade a qual se pretende capaz de enfrentar desafios, necessita de um Sistema Educativo que de privilégio ao Ensino Básico, o qual se encontre solidamente estruturado, em que a mobilização de saberes e recursos façam da escola uma instituição de vivências e aprendizagens de outras culturas.

A obtenção de mudanças significativas vem através da escola, mais propriamente no 1º ciclo do Ensino básico, onde a criança se constrói, assim sendo, o ponto de partida é a escola. Nas sociedades contemporâneas, mais precisamente nas nossas escolas, confrontamo-nos com diversidades étnicas, culturais, o que nos levará a direcionar as práticas de ensino para o desenvolvimento de valores como a tolerância, para que se possa combater o racismo, intolerância e exclusão social (Rodrigues, 1999).

Rocha, em dissertação de mestrado (Porto, 2006), diz-nos que “a diversidade deverá ser encarada como fonte de desenvolvimento e enriquecimento mútuo, incrementando o respeito pelos outros e a compreensão mútua.” É visível nos dias de hoje, que as pessoas nem sempre se toleram umas às outras. A diversidade populacional, dentro de cada país, deve ser encarada como fonte de desenvolvimento humano, e não como o principal combate para fazer vingar os “meus valores” e não os do “outro”. Com o crescimento das emigrações, segundo a Organização Internacional para as Migrações (citado por Rocha, em dissertação, 2006), “aproximadamente cento e cinquenta milhões de pessoas vivem hoje fora dos seus países de origem, sendo imigrantes legais ou ilegais e refugiados, crescendo estes fluxos a um ritmo mais rápido do que o crescimento da população mundial”.

Deste modo o planeta Terra tornou-se uma aldeia global, onde temos a função de nos aceitarmos uns aos outros, como somos e não fazer distinções entre culturas e etnias.

Em muitas escolas, não apontando especificamente para o ano de escolaridade, vemos que as crianças fazem distinção entre amigos, não gostando de brincar com um ou uma colega só porque esta se veste ou tem hábitos diferentes dos delas. Em muitos casos estes comportamentos já partem de casa.

As escolas têm a função de inserir todas as crianças, de igual modo, na sociedade. Por vezes isso não acontece, mesmo que não seja essa a intenção. Se tomarmos como exemplo o tipo de histórias que aparece nos livros de português, apercebemo-nos que são poucos os que transmitem valores, às crianças, diferentes dos nossos. As crianças ouvem poucas histórias relacionadas com os costumes e as culturas de outros países.

Em muitos países, como é o caso de Portugal (em 2006), criou-se o Plano Nacional de Leitura, o qual sugere a leitura de obras de muitos autores, nacionais e internacionais, podendo contribuir para a diversidade de conhecimentos das crianças em relação a essas diferenças.

3 - O que é a interculturalidade

Pereira (2011) cita Lacroix dizendo:

“Que prazer será ver os homens irem livremente de um e de outro lado, comunicarem em conjunto sem qualquer escrúpulo de país, de cerimónia ou de outras diversidades semelhantes, como se a terra fosse, como é verdadeiramente, uma cidade comum a Todos! Será selvagem e ladrão quem possa impedir um tão grande bem?”

Esta é uma questão colocada já pelo autor citado há mais de trezentos anos, mas ainda é pertinente.

Samuel Huntington (1993) e Arjun Appadurai têm visões diferentes no que diz respeito à interculturalidade; o primeiro, no seu texto “Choque de civilizações”, nega a possibilidade de diálogo intercultural; o segundo, diz-nos que a interculturalidade pode ser vista como chave para o progresso mundial (citado por Morgado & Pires, 2010, p.29).

O impacto das rápidas alterações efetuadas na sociedade atual encontra-se na base das novas dinâmicas mobilizadoras de diferentes campos sociais, culturais, políticos e económicos. Pereira (2011) diz que *“é a presença de uma nova ordem social e cultural que começa a ganhar espaço no campo dos tradicionais conceitos, agora integrados no fenómeno da globalização”*.

Samuel Huntington diz-nos que é cada vez mais difícil a intercompreensão cultural, visto que são cada vez mais visíveis os crescentes conflitos e ansiedades civilizacionais, que “polariza e antagoniza civilizações em vez de oferecer um retrato de um mundo em profunda transformação com potencialidade de negociar posições de relação pacífica”. Este discurso, popular, alimenta preconceitos nas sociedades ocidentais, provocados pelos meios de comunicação de massas, visto que estes não procuram estabelecer o contato intercultural, muito pelo contrário alimentam o medo irracional e a sensação de ameaça constante, como o que se viveu no início do século XXI nos ataques terroristas às Torres Gémeas (Morgado & Pires, 2010, p.32)

Pereira (2011) partilha da mesma ideia dizendo que os mass media dão-nos a ideia de interculturalidade, deslocando-nos facilmente para outro lugar e outra cultura, mesmo assim a sua génese está condicionada. A interpretação do mundo, dos factos, dos fatores e dos acontecimentos não é aquela que nós interpretamos, mas sim a que nos é dada sobre os critérios a que somos alheios.

Hoje, as sociedades atuais, existindo uma globalização económica, tecnológica e cultural, tentam sair de uma demarcação territorial, procuram estabelecer ligações culturais identificativas das suas origens e raízes, como povo, como nação e como estado. Contudo, as Tecnologias de Informação e Comunicação levam a que haja uma clivagem, já que muitos de nós recebemos muita informação, mas pouco conhecimento.

Remontando aos finais de setecentos, na Europa, vivia-se uma crise de pensamento, que assentava no princípio da legitimidade dinástica. Ribeiro (2006) diz-nos que esta crise de pensamento “confronta-se com a Europa dos Povos alicerçada nos conceitos de igualdade, de fraternidade, de justiça social, de república, de democracia, de paz universal.” Esta ideia da Europa civilizada, separada do resto do mundo, está bem presente na literatura, escrita por exilados portugueses, quer por estrangeiros que por cá passaram.

Pereira (2011) escreve, em *Diálogos Interculturais* que “a interculturalidade é intemporal, manifestando-se ao longo dos séculos nos diferentes espaços geográficos, e, nunca antes, fora tão evidenciada ou despertada, permanecendo multiseccularmente adormecida.”

A interculturalidade é uma realidade transversal de domínio nacional e internacional, a globalização da tecnologia, da comunicação e da economia reforça conflitos entre grupos sociais e de diferentes culturas.

Voyenne afirma que “para fazer reinar a paz, não basta louvar os seus benefícios nem mesmo empenhar-se em mantê-la. Importa prevenir a guerra através de instituições apropriadas. É necessário organizar a arbitragem internacional” (1964, p.56). Esta conceção de unidade em prol da paz também foi sintetizada nos termos judiciais. Diz Podiebrad (1992, citado por Pereira, 2011) “o culto da paz não podendo existir sem justiça, nem a justiça sem a paz, pois é da justiça que a paz surge e mantém, porque nós e os nossos súbditos não poderemos viver em paz sem a justiça: associemos assim a justiça à causa da paz”.

A memória tem a função principal de reviver ou estabelecer experiência com o passado. Só é memória quando é comemorada, revivida e lembrada, traz consigo todo um passado.

Podemos, então afirmar que só existe memória cultural, porque existe uma memória social, que identifica o sujeito com um grupo e um meio. Quando se faz o reconhecimento de um passado, o indivíduo revê-se e projeta-se na memória preservada e defendida. Desta forma, ninguém faz a História do seu tempo, o que faz com que a Interculturalidade seja uma realidade recente, mas a existência de culturas distintas e de sempre.

Ao logo da História, a diversidade cultural tem marcado presença como agente da ação. Pereira (2011) considera que:

(...) “a história é clínica, teimosamente clínica, usando outras metodologias, testemunhos e áreas de acção. Tem sido fiel depositária de outras diversidades, mutações, alterações que emergindo de novos contextos culturais, sociais, políticos, militares, religiosos ou económicos, tendem a perpetuarem-se numa diversidade cultural ou pluriculturalidade que ameaça a fragmentação cultural.”

O “outro”, nesta realidade, faz parte de nós e não podemos prescindir dele. Desta forma, só assim podemos afirmar que a História é verdadeira, total e global. Podemos compreender, ou não, que as relações entre povos e civilizações, ao longo dos tempos, adotaram novas atitudes, descobrindo novos desafios em face da diversidade cultural.

A interculturalidade importa a convivência, isto é saber viver, num espaço onde coabitam diferentes culturas, sabendo que a sua manifestação não é espontânea.

No dizer de Gilroy, (1987, citado por Pereira, 2011):

“(…) sendo a multiculturalidade um fenómeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, a sua manifestação não é espontânea. É antes organizacional, tolerante educacional, na procura e convivência dos valores para a fomentação da paz, da cidadania e da humanização. É a defesa da identidade nacional e cultural de todos e de cada um, numa matriz multicultural e intemporal.”

Para interagirmos com o “outro”, tendo estes hábitos e costumes diferentes, é preciso que haja uma aceitação das duas partes, e como foi dito anteriormente, um campo comum, onde os dois lados possam conviver e misturar-se.

É na análise histórica do período da expansão marítima portuguesa que constatamos a rota da interculturalidade, o “outro” e a sua permanência na construção da memória global. Nesta época, onde a cultura se mundializou, o importante não é apenas o facto de as rotas serem traçadas, mas também os diferentes papéis que cada um dos protagonistas assumia.

Costa & Lacerda (2008) afirmam que “a Interculturalidade é essencial para a resolução dos problemas provenientes de uma sociedade cada vez mais multicultural”. Nas nossas sociedades defrontamo-nos com pessoas de outras culturas, e isso é mais visível nas sociedades ocidentais, onde encontramos pessoas que se vestem de maneira diferente e andam livremente nas nossas ruas sem serem excluídas.

Todos devíamos circular livremente pelo planeta Terra, como se este fosse uma cidade gigante. Onde cada um pudesse transmitir os seus valores e não fosse recriminado, onde não houvesse “ladrões”, que nos roubassem a identidade.

“Educação Intercultural - Uma forma de ser e estar na sua vida que promove a igualdade para viver (habitação, saúde, trabalho...) e a diversidade para conviver (direito à diferença, tolerância, solidariedade...), isto é, proporciona o encontro, o diálogo e a negociação de conflitos entre pessoas de culturas diferentes (minorias e maiorias)” (Peres, 2000: p. 95).

Toda a investigação surge para dar resposta a perguntas que nos colocamos, de um modo rigoroso e fundamentado.

Em tese de mestrado, Peres (1999) diz-nos que “... temos de aprender a viver e a conviver numa sociedade multicultural em que a diversidade ética, linguística, cultural e social é uma realidade.” Cada dia que passa, com o avanço da globalização, estamos perante não só diversidades individuais, mas também sistémicas que advêm duma realidade pluralista. Uma lição, para todo o ser humano, é saber viver, apreciar e aprender com essa diversidade, visto que nenhuma cultura se pode afirmar como a verdadeira forma de viver.

Muitas vezes, quando falamos em educação, debatemo-nos com o problema da qualidade. Zabalza (2000, p.17), referiu que “conseguir una educación de calidad para todos los ciudadanos há sido el principal de la política educativa realizada em España en los últimos años”,

Nas últimas décadas é visível o esforço que muitos países fizeram nas reformas da educação, para a obtenção de uma melhor qualidade no ensino, o que também é o caso de Portugal. Se tivermos em conta a pergunta, “o que significa qualidade no conceito de educação,” não nos é possível responder directamente.

Todos aqueles que se defrontaram com esta questão não se puderam resumir ao facto de uma boa escola ser aquela que obtém os melhores resultados, pois assim estavam a restringirem-se a dados estatísticos. Por outro lado, muitas das escolas dizem serem as melhores porque disponibilizam os melhores recursos.

Uma boa escola é mais que isso, é aquela que apresenta professores qualificados, com capacidades na utilização destes recursos e competentes na apresentação dos conteúdos para que todos os alunos, seja qual for a sua cultura, os consiga assimilar, o que levará ao sucesso escolar.

A passagem pela escola deve garantir aos alunos aprendizagens úteis que ultrapassam largamente saberes básicos que, inicialmente, se baseavam em três saberes, ler, escrever e contar, mas a escola deve fomentar o desenvolvimento integral dos alunos, através de aprendizagens em contextos diversos.

Para Tavares (1998, pp.23-25), a educação deve ter em qualquer tempo e qualquer lugar um objectivo maior, formar um cidadão que evolui e se transforma positivamente através da educação, já que o objectivo principal é que a aprendizagem seja entendida como uma verdadeira construção do conhecimento. A educação deve ser o centro de apropriação cultural, a qual se estende para além da escola. Numa sociedade em constante mutação, necessita-se cada vez mais de diversidades e oportunidades nas aprendizagens.

Será que ao falarmos de educação intercultural falamos de uma realidade ou de uma UTOPIA?

Utopia (a tal “parte nenhuma”), uma ilha imaginária, na qual a organização social e a relação do Homem com o Homem eram de tal forma perfeitas, de tal modo “ideais”, que deveriam de ser seguidas por todos os governos. Utopia, esse sonho que nos move em busca dessa escola que ainda não temos, escola essa que muitos professores afirmam estar nessa ilha, isolada de todas as rupturas sociais, culturais, económicas, tecnológicas e políticas, (Ruivo, 2000). Ruptura essa que não conseguimos travar devido a quatro factores (Fukuyama, 2000, citado por Ruivo, 2000):

- 1º - Ruptura causada pela pobreza e pela desigualdade;
- 2º - Ruptura causada pelo aumento da riqueza e da segurança de vastos grupos sociais;
- 3º - Ruptura causada por políticas inadequadas dos governos dos países mais evoluídos e industrializados;
- 4º - Ruptura causada por uma vasta mudança cultural que ocorreu, sobretudo e repentinamente, nestas últimas décadas.

No que respeita a formação de professores, aí também houve rutura, visto que houve necessidade de dar condições de trabalho aos movimentos de inovação e de renovação pedagógica.

Contudo, da utopia devem resultar as expectativas positivas quanto aos processos de mudança que o futuro já anuncia, em que os professores terão de mudar a sua forma de ensino, serão obrigados a mudar de saberes, a mudar os modos de actuação, a mudar de postura, alterando as expectativas quanto às suas próprias formações.

Ao longo dos tempos, mais concretamente nos últimos vinte anos, temos ouvido falar em movimentos de escola cultural, os quais foram postos em causa por muitas políticas, ora da

esquerda, ora da direita. Desta forma foram feitas muitas leituras sobre educação, leituras psicológicas; sociológicas; antropológicas; personológica. Assim chegamos a uma questão de fundo: *o que é o homem?* Ao responder a esta questão, de uma forma materialista, nada mais é do que do que um organismo vivo, nada mais complexo que um chimpanzé. Noutra perspectiva, um ser cultural, mais do que um puro organismo, com capacidade de criar Cultura, acrescentando à Natureza o mundo das suas criações (Patrício, 2000: p. 73).

A cultura é, por nossa vontade e próprio esforço, a criação do nosso espírito, sendo a educação a promotora desse efeito, visto que o homem não nasce educado. O homem, insatisfeito, trabalha sobre si mesmo para melhorar o seu próprio ser. Assim sendo, a cultura não tem uma só forma, por isso é preferível o termo "culturas". Dentro da mesma sociedade encontramos o fenómeno de multiculturalidade, o qual é distinto de interculturalidade. Numa situação de multiculturalidade estamos perante várias culturas no seio de uma mesma sociedade, o que não quer dizer que haja uma interacção positiva. O conceito de interculturalidade implica esse relacionamento positivo.

Segundo o conceito de Escola Cultural:

Não há nem pode haver, homem nenhum que fique fora dela. Nem há homem nenhum que seja dentro dela mais ou menos que qualquer outro. A Escola Cultural só pode ser a Escola da igualdade humana (Patrício, 2000: p. 76).

Existindo preconceitos e estereótipos em torno da cultura, os quais foram construídos ao longo do tempo, terá de haver um esforço para os ultrapassar. A expressão "a cultura são culturas", terá de se tornar um lema para todos nós.

No sentido antropológico, cultura deve ser entendida como o pensar, o agir e o sentir nas pessoas de um determinado espaço, tempo e território. E ainda:

Todas as culturas formam parte do património comum da humanidade. A identidade cultural de um povo renova-se e enriquece em contacto com as tradições e os valores de outros povos, (Peres, 2000: p. 81).

No que diz respeito à educação intercultural, procuramos cada vez mais lutar por esta concepção como um processo em construção, que exige paz, alimentação, habitação, liberdade e igualdade. Uma viagem em direcção ao outro, que acontece quando gostamos de nós e a superar as barreiras que existem entre nós e os outros.

Se olharmos para o nosso passado, onde existem encruzilhadas de identidade versus diversidade, teremos de criar pontes em direcção ao futuro. A nossa memória é um facto importante a referir, visto que faz com que nos questionemos. Quem somos nós? Que relações fomos estabelecendo com os outros? Reflectindo sobre a construção da nossa mestiçagem identitária, questionando as práticas que fizeram com que nos entrelaçássemos com os outros povos.

Para melhor entendermos estas concepções, e para realizar este relatório final, recuámos alguns séculos na nossa História, nomeadamente até à formação de Portugal, na reconquista cristã.

Portugal devido às suas características próprias como o clima, o relevo e a vegetação, e sendo um país banhado pelo Mediterrâneo e pelo Atlântico, sempre correspondeu a uma região cobiçada pelos outros. A sul de Portugal existem vários vestígios da época romana, os quais nos deixaram fortes marcas culturais e nos ensinaram novas formas de fazer em muitos aspectos, como exemplo: a herdade alentejana, os montes e a vila rústica, onde a maioria da população se dedicava à lavoura. Também, no sul de Portugal, se encontram vários vestígios árabes, os quais são mais fortes, e sobrepõem-se aos anteriores por serem mais recentes. Isto contribuiu para que se “desenhasse um contraste entre Portugal mourisco, meridional, e um Portugal românico, setentrional” (Ribeiro, 1987: p.57).

No norte do Douro, não se conhecem vestígios materiais da presença dos mouros e os nomes de origem arábica são pouco comuns, até mesmo o próprio vocabulário é diferente, como exemplo: no norte diz-se *segada* e *decrua*, no sul *ceifa* e *alqueive*.

Somos, assim, uma cultura proveniente de outras culturas, as quais nos deixaram fortes marcas. Com a Reconquista Cristã perderam-se alguns costumes, mas o sul de Portugal é fortemente marcado por uma cultura árabe, visto que o processo de reconquista foi mais tardio (entre o século XII e XIII).

É importante transmitir aos alunos que os povos que há séculos atrás viveram em Portugal não são uma realidade tão distante da nossa, não são por si só os outros, são povos dos quais nós partimos, sendo as nossas raízes. As crianças deverão de ser ensinadas, não só na escola, mas também em casa que tem de existir um terreno comum de conversação, onde diferentes culturas comunicam e se aceitam.

Sabemos que o trabalho feito em torno da interculturalidade é um processo difícil, mas não impossível, não será em meia dúzia de anos que as culturas diferentes irão interagir pacificamente, mas a criação de um espaço de diálogo leva-nos a um maior enriquecimento da cultura, e este talvez seja o aspecto principal.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”, (Saint-Exupéry, s/d)

4 - A relação das crianças com a interculturalidade

A noção de interculturalidade é algo recente, apesar de ao longo dos tempos ter vindo a ser descrita por alguns autores Ribeiro (2006, p.99) diz-nos que a Europa que conhecemos, já no século XVII, confrontava-se com conceitos de igualdade, fraternidade e justiça social, procurando a paz universal. Contudo, recentemente, fala-se muito de interculturalidade, como forma de resolver os conflitos existentes entre as várias culturas e etnias.

Neste ponto pretendemos mostrar que através da literatura infantil podemos promover uma educação intercultural. Muitos autores defendem que é impossível o diálogo entre civilizações, que possuem culturas diferentes, defendendo mesmo a ideia que a política mundial está a entrar numa nova era, onde o principal conflito será o de origem cultural. Samuel Huntington, em *The Clash of Civilization* (1993), argumenta que apesar de os estados e

nações se manterem como unidades políticas, será entre grupos que ocorrerão conflitos de natureza civilizacional (Morgado & Pires, 2010).

No entender deste autor, “*uma civilização é um grupo de pertença cultural mais alargado das pessoas e a sua identidade cultural mais vasta, sem chegar àquilo que distingue o humano do animal ou de outra espécie*”, (citado por Morgado e Pires, 2010, p.30). Sendo esta noção de civilização dinâmica, pode ser crucial para a compreensão do mundo.

O mundo globalizou-se, os contatos entre civilizações estão mais próximos e acentuaram-se tomadas de consciência das diferenças e semelhanças que existem entre estas nações. Existindo essenciais diferenças no que respeita a visões diferentes sobre: a relação entre homem de Deus; indivíduo e o grupo; cidadão e o estado; pais e filhos; marido e mulher; direitos e responsabilidades; liberdade e autoridade; igualdade e hierarquia.

Arjun Appadurai (2009, p.25, citado por Morgado & Pires, 2010) um autor que escreve sobre o mundo contemporâneo só que em prol da interculturalidade, diz-nos que temos a obrigação de lutar contra o impulso para “*eliminar totalmente as diferenças fundamentais*”, visto que devemos fazer força para encontrar um terreno comum de diálogo, porque senão corre-se o risco de obrigar uma das partes a mudar, Morgado & Pires (2010).

O conceito de Interculturalidade não é o facto de uma “parte” ter de mudar, isto é, abdicar das suas vontades em proveito da outra, só porque esta é mais forte ou dominante. Deve existir sim, naturalmente, um terreno comum sobre o qual se construa o diálogo, acompanhado de uma concordância seletiva e de um consenso conjuntural (Appadurai, 2009, p.24). Mesmo assim, existem riscos nestes diálogos, em primeiro lugar, a existência de mal entendidos, em segundo lugar, o excesso de compreensão e por último, a “falseada” representatividade das partes envolvidas no diálogo como entidades homogenias, sem conflitos internos (Appadurai, 2009, cit. in idem).

Muitos defendem a ideia que o combate ao racismo e à exclusão social, a favor de um mundo homogéneo, pode ser feito através de livros infantis, contudo, isto não passa de uma miragem, visto que, em termos das publicações, o ocidente poderoso é que dita as regras e reúne políticas e modas.

Após a 2ª Guerra Mundial criou-se a ideia de que a literatura infantil devia quebrar barreiras e criar uma república universal da literatura para a infância.

Atualmente, o panorama editorial da literatura portuguesa, segundo Gomes (s/d), pode ser criticado em duas vertentes, a primeira por não incluir obras de autores latino - americanos; árabes, africanos e asiáticos em tradução e por outro lado pela falta de qualidade das traduções existentes. (Gomes s/d: 14, citado em Morgado e Pires, 2010: p. 35) defende que:

(...) “conhecer e aprender a respeitar a cultura do outro começa, sobretudo, na possibilidade de acesso a versões criteriosas de obras literárias, originalmente editadas noutras línguas, que sejam representativas de culturas diferentes da do leitor.”

De facto não podemos esquecer que as crianças se forem educadas para um mundo onde destacamos o “outro”, um ser diferente de nós, têm mais probabilidade de viver em harmonia.

Assim, uma boa estratégia para fazer isto acontecer, seria recorrer à literatura infantil, fomentando espaços de leitura, não só na escola, mas também em casa, onde as crianças pudessem ler histórias de outros lugares, diferentes das suas realidades, onde essas pessoas possuíssem costumes e hábitos que não fossem iguais aos seus, como forma de promover outras culturas. Assim, tem de se repensar as publicações, o consumo de livros infantis e as traduções de obras estrangeiras como mediadores de diálogo entre culturas, e há que reconhecer que a internacionalização e a comercialização são tendências de desenvolvimento cultural que acompanham a produção e consumo de estilos de vida semelhantes entre jovens.

Segundo O`Sullivan (2005, citado em Morgado e Pires 2010, p:37) em português existem muito mais livros traduzidos do que no inglês, visto que o processo de transferência cultural via traduções é orientada e manipulada por interesses comerciais, mais do que por questões pedagógicas, culturais ou linguísticas.

Desta forma, não podemos esquecer o que o público mais jovem procura, isto é, como diz Arjun Appadarai, citado em Ribeiro, 2009, p.18 “moving images meet mobile audiences”, ou seja (imagens móveis ao encontro de públicos móveis). Neste contexto, é deveras importante referir que, na atualidade, os mundos caracterizam-se por identidades híbridas, imaginários sem referentes territoriais rígidos e localidades em mutação. O público jovem procura coisas novas, que lhes despertam a atenção, imagens reais com movimento, que os transportem para realidades diferentes. Seria interessante desenvolver a interculturalidade a partir destes novos interesses.

A sociedade encontra-se em mudança constante, cruzada por pessoas em migração, tecnologia que todos os dias transcende fronteiras nacionais, linguísticas e culturais. A informação chega rápido, via eletrónica e em constante mutação e renovação. São estes aspetos que os jovens procuram, um mundo eletrónico com acesso rápido a toda a informação, que os leva para outros lugares, que fazem imaginar outras representações de “vida”.

5 - Plano Nacional de Leitura

Salman Rushdie, citado em Morgado e Pires (2010), “defende que a literatura possui o poder de falar a muitas vozes e sobretudo, de todos os modos possíveis (mesmo no conflito), num espaço secreto ocupado pelos intelectos de escritores.”

Uma forma de aprender a respeitar a culturas dos outros é conhecer obras literárias que representem culturas diferentes das dos leitores. Sendo necessário ter cuidado, pois temos de reconhecer que a internacionalização e a comercialização são tendências de desenvolvimento cultural que acompanham a produção e consumo de estilos de vida semelhantes entre crianças e jovens, (Morgado e Pires, 2010: 36). Como não há limites espaciais, visto que as crianças estão em permanente comunicação de massas, isto leva a que os livros infantis se tornem menos produtos culturais e internacionais e mais uma forma de entretenimento, com tendências a nivelar culturas, histórias e géneros.

Pires (2000:315), citado em Morgado e Pires (2010:39), considera que “os bons livros infantis são meios através dos quais os pequenos leitores, devido ao desenvolvimento do

imaginário e às emoções que a leitura neles provoca, estabelecem formas de relação e participação no mundo bastante diferente das suas”.

Para salientar esta importância da literatura infantil em Portugal o Ministério da Educação, em 2006, promoveu o PNL, Plano Nacional de Leitura, onde constam os livros recomendados a serem utilizados pelas crianças. Existem listas de livros recomendadas para trabalhar nas salas da educação pré-escolar, e livros aconselhados, para as salas do 1º Ciclo, consoante o ano. O PNL inclui uma lista de livros para alargar os olhares sobre a realidade.

Morgado e Pires (2010: 46) referem que “O PNL insere-se no processo de socialização da criança na escola e no tempo de lazer...” sendo que “O aspeto mais evidente do PNL é a sua apresentação e gestão como questão pública e política cultural, em articulação com um grupo de professores e outras organizações privadas, como sejam as editoras, cujos livros passaram a ostentar vinhetas autocolantes.”

Se as crianças passarem mais tempo a ler, ocupando um tempo privilegiado de aprendizagem, isto levará a que a criança se desenvolva em muitos aspetos. O PNL tem como objetivo tornar a criança leitora não só na escola, dentro da sala de aula, mas também no seu tempo de lazer, o que faz com que os pais ganhem uma responsabilidade acrescida neste papel.

Deste modo, a leitura passa a ser vista como reconfiguração da criança, da qual depende o futuro nacional, acompanhada de uma sensibilização da população.

A comunidade educativa e familiar têm o dever de orientar a leitura da criança no processo e na seleção do que ela deve ler e como fazê-lo.

Neste sentido, como já temos vindo a referir, é importante que as crianças possam ter contacto com culturas diferentes das suas, apercebendo-se que existem crianças com costumes diferentes dos seus. É importante que as crianças se apercebam que somos todos diferentes, mas que é possível o entendimento dentro da diferença.

6 - As lendas

Existem várias teorias sobre a origem e significados dos contos, ora convergentes, ora completamente opostas.

Bayard, (2002), ao longo do seu trabalho, *História das Lendas*, considera que “o conto é uma narração romanesca; os lugares não são determinados e os personagens não têm nenhuma precisão histórica, a narração distrai.”

Parafita (2005, p.30) segue esta linha de pensamento, afirmando que o conto tradicional é um texto narrativo, curto e criado pela imaginação popular, que tem objetivos como entreter, educar e encantar o ouvinte. Ninguém sabe ao certo a sua origem, ninguém é dono ou senhor dos contos tradicionais, visto que a sua origem perdeu-se no tempo. Assim sendo, cada geração, cada povo conta um conto à sua maneira, acrescentando-lhe um ponto, corrigindo e dando outro pormenor para melhorar o enredo.

Em literatura, o conceito “popular” confunde-se muitas vezes, sendo confrontado com o de “tradicional” e de “oral”. Baseando-nos em vários autores, referimos que o termo “tradicional”, relativamente aos textos que iremos trabalhar, é o mais apropriado, tendo em

conta que é “tradicional” aquilo que se transmitiu de geração em geração, o que vem de longe, do passado, que tem uma certa duração no tempo e continua vivo”, citado em (Guerreiro, 1987, p.12, citado por Pires, 2005).

Sendo estas lendas anónimas, são resultado daquilo que se designa por “criações coletivas”, onde a variação é algo considerado indispensável no conceito de texto tradicional, (Pires, 2005, p.46).

Nestes textos, verificamos que existe uma profunda e constante necessidade de diálogo com o “outro”, na mais embrenhada solidão. O conhecimento do Homem, e da sociedade, é cumulativo, sendo necessário articular os vários subsistemas culturais, construindo o diálogo entre todos os universos sem deixar de preservar a sua identidade específica (Orta, 1990, p.101, citado por (Pires, 2005, p.47).

As lendas que vamos abordar são também textos tradicionais mas distinguem-se da designação mais genérica de “conto” porque, como esclarece Garcia (2002) no seu estudo sobre lendas, a palavra lenda provém do baixo latim “*legenda*” que significa “o que deve ser lido.” No início, as lendas eram compostas por compilações da vida dos santos, sendo lidas em refeitórios de conventos. Com o passar dos anos, começaram a fazer parte da vida profana, narrações populares, baseadas em factos históricos, o que levou a uma evolução e a um embelezamento.

Nesta mesma linha de pensamento, Bayard (2002) fala da evolução das lendas, dizendo-nos que:

(...) “atualmente, a lenda, transformada pela tradição, é o produto inconsciente da imaginação popular. Desta forma o herói sujeito a dados históricos, reflete os anseios de um grupo ou de um povo; sua conduta depõe a favor de uma ação ou de uma ideia cujo objetivo é arrastar outros indivíduos para o mesmo caminho.”

Parafita (2005, p.31) relata que as lendas são transmitidas por tradições orais, a que o povo normalmente atribui fundo de verdade. Por norma as lendas possuem sempre algo de real e algo que foi fruto da imaginação popular no recontar da lenda. Desta forma, o autor afirma que uma lenda pode ser mais história e mais verdadeira que o conto. Sendo assim, afirmamos que a lenda é um conto no qual a ação maravilhosa se localiza com exatidão, onde as personagens são mais precisas e definidas.

Existindo, em Portugal, vários locais que possuem as suas próprias lendas, no sul é mais frequente encontrar lendas relacionadas com o povo mouro. Facto que não nos impressiona, visto que foi um dos últimos lugares do nosso país a ser abandonado mais tardiamente por este povo. Como afirma Cristóvão (2010, p.41) “la présence de ce peuple a pris une place si importante dans les représentations et l`imaginaire populaire qu`elle a contaminé croyances et récits”.

Os vestígios dos mouros são mais visíveis no Algarve. As mouram eternamente belas, jovens e encantadas, escondiam tesouros e viviam em fossas, das quais saíram, de tempos em tempos, com o intuito de encontrar um belo jovem que as desencantasse.

O norte e o sul de Portugal, como afirma Cristóvão são duas realidades distintas: “Le nord est montagneux et plus peuplé que le sud. On y découvre des traces de la présence

romaine, non pas parce qu'elle y a été plus intence, mais parce que l'influence arabe s'y est fait à peine sentir" (2010, p.42).

Contudo, ninguém pode afirmar que não existem vestígios mouros no norte de Portugal. Ao iniciarmos a busca de lendas para dar início ao nosso trabalho, encontramos algumas, as quais foram recolhidas no norte do nosso país.

Ao longo dos tempos, os povos procuram sempre preservar as suas lendas, mantê-las presentes ao longo dos anos, o que faz com que estas se distanciem dos contos, os quais por norma começam sempre "era uma vez", o que nos leva para um passado e um lugar longínquo e indefinido. Por norma, as lendas contam a história de um povo, e através delas o povo tenta afirmar-se e manter as suas histórias bem reais portanto, estão mais ligadas a um tempo e espaço reais.

Desta forma, podemos afirmar que o povo, seja através de contos populares ou de lendas, tem como principal objetivo afirmar as suas identidades culturais. Cada povo tenta zelar pela sua comunidade, tentando manter presentes os seus feitos, respeitando as suas crenças. A transmissão de saberes é feita oralmente, pelo povo, de geração em geração, isto é, contada de pais para filhos e de avós para netos. As gerações mais antigas querem manter bem vivos seus usos e os costumes, desta forma fazem-no a partir de contos tradicionais ou lendas. Parafita (2010, p.30) considera que, "através delas cada povo marca a sua diferença e encontra-se com as suas raízes, isto é, revela e assume a sua identidade cultural".

Bayard (2002) afirma que "a lenda existe desde a formação do clã, da sociedade e os temas se desenvolvem com preocupações semelhantes em todas as culturas". Isto leva a crer, que não se sabe ao certo o ano em que a história que é contada se passou, o que se sabe é que decorreu, e que os povos querem mantê-la bem viva, fazendo com que esta passe de geração em geração.

Ferreira, na sua obra *Contos Tradicionais Portugueses* assegura que "qualquer historieta, por mais insignificante, evoca logo as cadeias de mil elos anteriores, com ramificações que se estendem do Patchantandra dos Hindus às lendas dos Zulus."

Ainda assim, tendo acesso a factos históricos, não sabemos como é que estes contos e lendas imigraram. O que se pode construir são teorias, aceitáveis, mas não irrefutáveis. Em primeiro lugar, podemos apontar a ideia de que com a expansão e a criação das rotas marítimas, os mercadores levassem suas histórias para todo o mundo. Em segundo lugar é de apontar o facto de que as guerras contribuíram para a expansão dos contos e lendas.

7 - As lendas de mouras

As lendas de mouras surgem através da formação de Portugal, quando os mouros tiveram que abandonar os seus territórios na Península Ibérica. As histórias que abordamos aqui neste relatório de estágio, talvez todos nós já as tenhamos ouvido contar, o que lhes dá uma graça especial. Será que já parámos para pensar como apareceram estas histórias? Talvez nunca tenhamos dado muita atenção ao que nelas se contava, por isso iremos abordar isso agora.

Até há alguns anos, sobretudo nas aldeias, eram poucos os motivos de distração. Quando as pessoas da família se reuniam, além de, com certeza, falarem dos seus problemas de todos os dias, contavam tradições vindas de outras gerações, coisas de tempos antigos que os mais novos aprendiam dos mais velhos e que estes tinham, por sua vez, aprendido dos seus pais e avós.

Com as exigências sociais, a facilidade dos transportes pelo encurtamento das distâncias, e a rápida transição do seio familiar para o banco da escola, leva a que o vínculo familiar tenha sido reduzido. Desta forma as lendas do nosso país tendem a desaparecer, refugiando-se apenas na memória cansada de algumas pessoas antigas (Oliveira, 1994).

E como *“quem conta um ponto lhe aumenta um ponto”*, essas histórias iam-se alternando, iam-se-lhes acrescentando pormenores que não tinham antes. As histórias que aqui apresentamos, por exemplo, são contadas de maneiras diferentes em várias terras, desde as Ilhas ao Algarve e a Trás-os-Montes. Mas o que nelas se conta é o mesmo em todas as regiões.

A reconquista do Algarve durante o reinado de D. Afonso III fez com que muitos mouros embarcassem para Marrocos, ou então se escondessem em cavernas e em furnas, de dia, só saindo à noite, com pena de deixar para trás este belo *“torrão”*. Tendo em conta este facto é fácil explicar a origem das lendas de mouras encantadas (Oliveira, 1994).

Através da *“Lenda das Amendoeiras”*, (APÊNDICE A - Lenda das Amendoeiras) a primeira lenda apresentada na sala às crianças, podemos perceber que havia povos com religiões diferentes que andavam em guerra. Uns eram cristãos, como o rei que fora saqueado e ficou sem a sua filha, e outros eram os mouros, um povo que praticava a religião maometana e atacava as zonas onde os seus adversários viviam.

Vemos também que a cristã aprisionada, apesar de escrava, foi bem tratada pelo rei mouro, que a instalou *“num quarto forrado com azulejos de Toledo, atapetado com carpetes do Oriente, e descansava num divã coberto de almofadas de seda”*. O curioso é que esta princesa fora sempre bem tratada, enquanto os outros prisioneiros trabalhavam no duro, o rei Ibne-Almundin tudo fez para que a princesa cristã se apaixonasse por ele, respeitando sempre a sua categoria como princesa.

Tais factos revelam que entre esses povos havia contactos, pelos quais eles conheciam os costumes uns dos outros. *“As duas nacionalidades repeliram-se no principio ... e por fim olharam-se reciprocamente com menos ódio, e avaliaram melhor da respetiva superioridade, ou inferioridade, no que tocava à civilização”* (Oliveira, 1994, p.42).

Todas estas coisas foram acontecendo nas nossas terras.

Em tempos muitos antigos, há cerca de 1200 anos atrás, ainda aqui não era Portugal, como hoje o conhecemos, Árabes do Norte de África invadiram a Península Ibérica, onde viviam os cristãos. As pessoas que viviam nas suas terras tiveram de fugir para as zonas mais montanhosas onde, pelas características geográficas, os guerreiros inimigos não chegavam. Quando os atacantes recuavam, os cristãos procuravam voltar à sua terra, mas se por algum motivo se sentissem ameaçados, fugiam de novo. Contudo, também os mouros tinham dificuldades em viver em terras abandonadas. Eles próprios se estabeleceram, procurando tornar produtivas as terras desertadas. Se a paz se prolongasse, as populações misturavam-se e aprendiam os costumes umas das outras.

Para as várias culturas do mundo, sempre existiram os “outros”, os quais possuem hábitos e costumes diferentes dos nossos. E também nas nossas terras isso aconteceu.

Morgado e Pires (2010, p.170) referem que “os mouros são um grupo berbere do norte de África com ligações históricas ao território nacional português que em tempos ocuparam como seu.”

Esta citação mostra que os mouros não possuíam os mesmos valores que o povo que na altura habitava esta zona da Península Ibérica, o que fez com que os dois povos se distanciassem. Houve por momentos paz, mas isso não impediu que continuasse a existir, em várias regiões, ataques militares e incursões em território inimigo. Foi, certamente, numa dessas correrias que a princesa cristã, na “Lenda das Amendoeiras”, foi feita cativa pelos mouros.

Tal como estas lendas foram transmitidas ao longo dos anos, também muitos outros costumes e maneiras de viver foram ensinados, aprendidos e transformados.

Quando estudamos o passado, procuramos explicar muitas coisas que não se passaram no nosso tempo, tentando compreender a maneira como chegaram até nós, para podermos encontrar soluções para os problemas da vida em sociedade. Assim este relatório de estágio, através da leitura e análise de lendas de mouras, procura evidenciar a interculturalidade, como forma de promover nas crianças a aceitação do “outro”, como combate aos racismo e à exclusão social.

Para estudarmos o passado, a formação de Portugal - a História - precisamos de ter dados concretos, que nos dêem a conhecer, com verdade, o modo como os factos se passaram. Imaginamos muitas coisas a partir das lendas, dos contos e doutras tradições. Mas para sabermos como na realidade, as pessoas viviam há muitos anos atrás, temos de utilizar os testemunhos que eles deixaram - ferramentas, utensílios, casas e outros edifícios e também documentos escritos.

A população da Península Ibérica foi-se constituindo ao longo dos séculos com povos de diferentes origens que aqui se fixaram em várias épocas. Entre esses povos, os Romanos tiveram importância especial quando colonizaram a Península Ibérica, do século II a. C ao século V d. C. O vasto Império Romano foi dominado no século V pelos Bárbaros, povos do centro e norte da Europa, que também invadiram a península. A população manteve costumes comuns, tinha falares derivados do latim e praticava a religião cristã.

Nos princípios do século VIII, os mouros, vindos do Norte de África, invadiram a Península. Todos nós conhecemos a tendência natural do homem para tudo o que se lhe afigura por misterioso e simbólico, e essa tendência é tanto maior quanto mais frisada for a sua ignorância, o que fez com que os mouros conseguissem dominar a Península Ibérica em dois anos. Dada a superioridade civilizacional dos mouros fica explicada a influência que ainda hoje as lendas exercem sobre nós (Oliveira, 1994).

Este povo praticava uma religião diferente, muçulmana, e tinha língua e costumes diferentes dos vencidos. Todavia, alguns nobres e soldados cristãos resistiram-lhes. Foram-se juntando nas montanhas das Astúrias, no norte da Península, onde se organizaram. Daí começaram, poucos anos depois, a reconquistar terras aos mouros. No século XI o norte da

Península estava organizado em vários reinos cristãos, enquanto o sul continuava dominado pelos mouros.

Considerando-se senhores legítimos da Península, que tinha pertencido aos seus antepassados, os reis cristãos continuavam a luta contra os mouros, procurando alargar os seus reinos, pela Reconquista de terras, auxiliados por cavaleiros vindos de outros países da Europa, os quais pretendiam obter recompensas ao combater os mouros, inimigos da fé cristã. Esses senhores tornaram-se nobres com muito poder, devido aos serviços prestados na guerra da Reconquista, onde lhes foram doadas terras, com o encargo de as governarem.

Um dos cavaleiros que viera lutar para a Península, fora D. Henrique de Borgonha, descendente do rei de França, casou com a filha do rei Afonso VI de Leão, senhor do reino mais poderoso da península, e este doou-lhe o Condado Portucalense. O conde D. Henrique, juntamente com os seus homens de armas, continuou a luta até ao sul do território do Condado. Este era dependente do rei de Leão e participava, com os outros nobres, mais importantes, no Conselho que ajudava o rei a governar.

O casamento deste nobre veio a dar frutos, dele nasceu Afonso Henriques, que era menor de idade quando seu pai morreu. Afonso Henriques teve de lutar contra sua mãe, com a ajuda de muitos nobres e membros do clero que não concordavam com a maneira como D. Teresa dirigia o Condado, e que se aliara com um nobre galego, Fernão Pires de Trava, que se tornara um dos senhores mais importantes. Depois de vencer sua mãe, Afonso Henriques opôs-se ao Reino de Leão e tornou o Condado Portucalense independente. Para reforçar o seu poder D. Afonso Henriques aumentou o seu território, com terras conquistadas aos mouros. O seu primeiro objetivo foi reconquistar Lisboa, cidade muito importante devido à sua localização estratégica, situada na foz do Tejo. Após o travar de várias batalhas contra os mouros, só quando por fim se conquistou o sul da Península, o Algarve, é que o território ficou definido.

Portugal ficara com as fronteiras definidas no ano de 1249, com D. Afonso III. Os mouros foram expulsos, conquistando-se definitivamente o Algarve.

Seguindo a ideia de um trabalho, que já tinha sido iniciado, propusemos, utilizando a designação lata de multiculturalidade e diversidade, aproveitar as representações de “mouros” na literatura infantil como forma pedagógica culturalmente sensível em relação a outras culturas e não discriminando o “outro”.

A apresentação destas lendas às crianças procura ensinar a salvaguardar os direitos civis, religiosos ou humanos, e dar a conhecer e recuperar um passado. Isto quer dizer que estas lendas, histórias da formação de Portugal, denominada de Reconquista nos séculos VII a XIII, descrevem um passado bélico.

Existindo um discurso paralelo no que respeita à literatura infantil, o qual nos diz que Portugal é um interlocutor essencial entre o diálogo com o norte-sul mediterrânico como forma de promover a paz, o diálogo e a integração. Utilizamos a coletânea de lendas de Luisa Ducla Soares/Cristina Malaquias a qual se baseia no espaço geográfico do sul de Portugal, Algarve e que nos remete para um tempo longínquo (Morgado e Pires, 2010, p.37).

Estas lendas referem-se especificamente à “toponímia portuguesa, como Monchique e Alcoutim, e a traços reconhecíveis das paisagens algarvias como as amendoeiras, os poços caiados de branco, fornos de cal. Os textos contem invariavelmente versões de uma mesma

história: os mouros que à pressa abandonaram o território, fugindo aos conquistadores portugueses, e que deixam para trás, encantados, em fontes e poços, os seus filhos e filhas para que não fossem tornados escravos” (Morgado & Pires, 2010, p.174).

Estas belas mouras encantadas, pois a maioria era feminina, saem do seu encantamento, de tempos a tempos, para pedir aos camponeses cristãos portugueses, que por ali andavam no seu trabalho, que as retirassem do seu encantamento. Para que estes as libertem, será necessário uma luta com monstros gigantes, um sacrifício, um bolo, um beijo, um corte no braço, entre outras coisas. Os camponeses, mulheres ou homens, ou aceitam ajudar os mouros em troca de algo e ficam ricos, ou não o fazem porque acham que os mouros são bruxos ou feiticeiros que os querem converter na fé do Islão (Morgado e Pires, 2010).

Na lenda “Moura de Alcoutim”, a moura encantada que aparece ao pescador, vem das profundezas da terra, onde é guardada por uma enorme serpente. Cristóvão (2010, pp. 208 - 209) refere que “les Moires enchantées se laissent voir sous forme de serpent” (...) “le serpent est une puissance de la terre, du bas. L`oiseau s`élève au-dessus de la terre et domine le haut. Le serpent ailé fait la conjonction ciel/terre, il rampe e il vole, unit le haut et le bas.”

Quando o mouro é homem, normalmente aparece com uma serpente, já no caso de uma moura se tratar ela sofrerá algum ferimento, sangrará numa referência à sua sexualidade. Numa ou noutra lenda, como o caso da “Lenda das Amendoeiras”, há um príncipe mouro valente, que capturará uma princesa cristã e tudo termina num casamento feliz.

Estas lendas retratam a permanência, na cultura portuguesa, da herança histórica moura, e ainda permitem analisar algumas figuras repetitivas que exibem uma relação de poder dos portugueses sobre os mouros.

Segundo Morgado e Pires (2010), “o mouro é comprimido numa forma discursiva totalizadora, que o transforma numa versão simplificada e sempre idêntica, baseada na simplificação e no estereótipo”. No entanto, os mouros deixaram muito da sua cultura no país que tiveram de abandonar à força, as complexas relações entre as duas culturas, muçulmanas e cristãs, deixaram uma imagem de liminalidade ocupada pelos mouros, como exemplo determinadas expressões: “*nem cá nem lá; nem mortos nem vivos*”, as quais retratam um afastamento e simultaneamente uma aproximação. Estas histórias relatam as vivências de um povo que ocupa uma condição especial, uma fronteira, em relação a Portugal. O que remete para a existência de uma cultura dentro da outra, onde os mouros deixaram fontes, poços ou fornos de cal que são cápsulas da sua cultura no território de outra cultura (idem,p.175).

No que diz respeito a esta fronteira, a experiência dos mouros é subalternizada pela narração, onde por norma as mouras, quando encantadas, não possuem um nome, são apenas mouras de um determinado lugar como a “*Moura de Monchique*” e a “*Moura de Alcoutim*” (APÊNDICE B, C - Lendas - Moura de Monchique e Moura de Alcoutim). As personagens cristãs possuem sempre um nome, o Manuel, o António, a Leonor. Existem algumas exceções como no caso da “Lendas das Amendoeiras”, onde o príncipe conquistador é um rei mouro, Ibne-Almundim. Este facto é visível noutro aspeto, quando chega e decisão de quem fica com as terras, tesouros e riquezas, os mouros ricos e poderosos ficam sempre à mercê dos camponeses portugueses.

Durante a história, são poucas, mas existem, exemplos de fronteiras que foram atravessadas, não só para manter intactas as culturas; como criar experiências culturais híbridas através do casamento inter-étnico e inter-religioso por consentimento mútuo do par de jovens.

8 - A importância das lendas de mouras nas aprendizagens das crianças

A literatura infantil consiste na origem de um espaço de cultura e de educação, sendo este específico nos textos dirigidos às crianças. Nos dias de hoje é cada vez mais importante defender a literatura infantil em sociedades muito agressivas e violentas, onde persistem as novas tecnologias de comunicação e informação.

Em décadas anteriores, a literatura infantil era transmitida oralmente, visto que havia a necessidade de esta chegar rapidamente às crianças das classes médias, estas eram as primeiras a serem formalmente educadas e a necessitar de matéria de leitura para educar e divertir. Com o passar do tempo, esta conceção de literatura infantil encontra-se esgotada, esta já não responde a uma divisão das crianças por classes sociais, e é, ainda, obrigada a concorrer com outras formas de entretenimento de massas para crianças.

As crianças têm acesso direto a outras culturas, onde as obras demonstram uma constante atividade de construção do passado, capaz de incorporar práticas, experiências e sentidos alternativos aos dominantes.

Para O`Sullivan (2005: 62, citado por Morgado & Pires, 2010, p.39) “`o estatuto educativo da literatura infantil é tanto mais elevado quando se propõe comunicar novos valores ou defender velhos valores ameaçados´”. No plano da literatura infantil, muitas vezes travam-se lutas de valores, por exemplo a reação aos estrangeiros e ao que é estranho, quando se quer afirmar uma identidade nacional.

Morgado e Pires (2010, p.39), citando Pires (2000: 315):

(...) “os bons livros infantis são meios através dos quais, os pequenos leitores, devido ao desenvolvimento da imaginação e às emoções que a leitura nelas provoca, estabelecem formas de relação e de participação no mundo bastante diferentes das suas.”

Muitas das nossas crianças não conhecem o passado do seu país. Assim como muitas outras crianças, de outras culturas do mundo, não conhecem a formação dos seus países. É importante apresentar nas escolas histórias de outros povos, no caso de Portugal, os mouros, por exemplo, povo que fez parte da construção do nosso passado.

Enquanto alunos a expressão: “História de Portugal” deixa-nos um pouco receosos, talvez por ser um tema complexo, contudo se recorrermos a estes textos, lendas de mouras, podemos tornar mais acessíveis alguns conteúdos.

Crianças instruídas sobre o seu povo, seus costumes/cultura, de hoje ou do passado, são crianças que olham para os outros aceitando a diferença. Serão adultos futuros, os quais poderão criar “o espaço de conversação” comum entre as várias comunidades do mundo, o que levará, talvez, um dia, à extinção das guerras culturais.

Capítulo III - Investigação

(...) “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino.” (Stenhouse, 1975, p.141)

O processo de investigação envolve uma mudança significativa na questão que engloba o que é ser professor. Para que este processo se desenvolva tem de existir uma inquietação, uma necessidade de descoberta para combater o desconforto.

Para que haja um desenvolvimento curricular de alta qualidade é preciso que o professor esteja predisposto a adotar um perfil de investigador perante a sua forma de transmissão de conteúdos. Todo o professor tem de pôr em causa a sua própria prática, criticando-a sistematicamente, colocando-se questões sobre qual o melhor caminho a percorrer para tentar encontrar uma ou várias respostas que se adequem ao seu problema.

Stenhouse (1975, p.141) afirmava: *“os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham”*.

Um professor nunca possui o verdadeiro método de ensino, mesmo que já tenha muitos anos de serviço. Cada criança é um ser diferente, e um professor que está perante uma turma de mais de 20 alunos tem de saber conviver de igual modo com todos, sem discriminações. À medida que os anos passam, as gerações mudam e a forma de pensar e agir em sociedade altera-se, procurando novas aspirações. A investigação em educação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões, (Tuckman, 2002, p.5).

Segundo Pacheco (1995, p.12) o paradigma da investigação possui duas funções principais: a de unificação de conceitos, pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; e a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma refere critérios como: validade e interpretação. São dois os paradigmas que evidenciam a investigação em educação: paradigma quantitativo e qualitativo. No nosso caso privilegiamos o qualitativo.

1 - Justificação e contextualização

Como já referi antes, esta investigação surge no âmbito do 2º ciclo de estudos, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, o qual integra a Prática Supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico, em situação de par pedagógico.

Uma formação de professores de qualidade só é possível quando baseada na diversidade e num modelo de “negociação” de diferença (Enguita, 1996).

Procura-se cada vez mais a formação de professores que possam dar resposta a questões como a diferença, visto que todos os habitantes do mundo são vizinhos.

Existindo vários passos na formação de professores, um dos primeiros será formar professores para a diversidade, encarando uma postura de investigação-ação, adquirindo a capacidade de atravessar fronteiras. Como segundo passo, a formação de professores para a

diversidade constitui-se na promoção da metodologia de investigação-ação, na assunção do professor-investigador.

Sabendo que “todos diferentes todos iguais”, e vivendo num mundo onde o fenómeno globalização é cada vez maior, surge a problemática de educação para todos. Esta teoria provém dos princípios universais divulgados na conferência de Jomtien em 1990 - Educação para todos.

“Lembrando que a educação é um direito fundamental para todas as pessoas, homens e mulheres de todas as idades, durante toda a vida;

compreendendo que a educação pode ajudar a assegurar um mundo mais saudável, mais seguro, mais próspero e com um ambiente mais puro, ao mesmo tempo que se contribui para o progresso social, económico e cultural, para a tolerância e para a cooperação internacional;

sabendo que a educação é uma chave indispensável, se bem que não uma condição suficiente, para o desenvolvimento pessoal e social;

reconhecendo que o conhecimento tradicional e a herança cultural autóctone têm por direito próprio, não só valor e eficácia como capacidade para definir e para promover o desenvolvimento;

confirmando que uma sólida educação é fundamental para o desenvolvimento de níveis mais elevados de ensino e de educação e formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para o desenvolvimento da autonomia”

Assim, tendo em conta o que foi referido acima, um país com nível de analfabetismo baixo poderá ser um país mais justo, onde todos vivem de forma livre, sabendo que a nossa liberdade termina onde começa a do “outro”, o qual pode ser um ser humano com aspirações diferentes das nossas, mas não pode deixar de ser respeitado.

A minha intervenção será efetuada dentro da sala de aula, ambiente propício à aprendizagem. Parecendo-me um desafio aliciante, propus desenvolver uma investigação em que procuro compreender se as crianças aceitam o “outro”, através das lendas de mouras, povo do qual a maior parte da nossa cultura provém.

2 - Objetivos e problema de investigação

As questões que sustentam este estudo assentam no pressuposto de que a utilização de histórias, que retratem um tempo e espaço diferente do da criança, pode mudar a conceção que a criança tem do “outro”, combatendo a exclusão social e o racismo. Com a apresentação de atividades, facilita-se a integração de todas as crianças no grupo.

Os objetivos da investigação foram construídos tendo em conta as questões que guiam a investigação:

1 - Promover na criança um relacionamento positivo com o “outro” através de Lendas da Tradição Portuguesa. Isto é, mostrando às crianças culturas diferentes, através de lendas, fazendo com que estas consigam aceitar o “outro”, de uma forma mais recetiva.

- 2 - Fazer a descrição de como é que as crianças caracterizam as situações problemáticas após a análise/trabalho à volta de textos de literatura tradicional.
- 3 - Sugerir que proponham soluções para os conflitos.
- 4 - Analisar a evolução da criança a partir da expressão plástica e do registo de opiniões.

3 - Fundamentação e descrição de procedimentos metodológicos

Como já foi referido várias vezes acima, esta investigação enquadra-se no estágio de 1º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer entre outubro de 2011 e fevereiro de 2012, em situação de par pedagógico. Devido à faixa etária das crianças e a várias condicionantes de organização do tempo letivo, as três sessões para implementar este projeto, inicialmente previstas para serem implementadas ao longo do semestre, só foram realizadas em março. A professora cooperante pediu-nos que deixássemos os temas dos nossos relatórios de estágio para trabalhar mais para o final do ano, assim as crianças já estariam com mais aptidão para compreender os assuntos em estudo. (APENDICE D - Planificação das sessões)

O tema interculturalidade é enquadrado na História de Portugal, a sua formação, a partir da Reconquista Cristã, sendo este trabalhado num 4º ano de escolaridade. Sabendo que a motivação e a consolidação são conceitos essenciais, trabalhámos este tema dentro da sala de aula.

“A Investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.” (R. Arends, s/d)

A metodologia que consideramos mais adequada ao desenvolvimento do estudo que nos propusemos é a investigação-ação, enquadrada numa abordagem qualitativa. Contudo, não podemos deixar de referir o facto de esta metodologia não ser seguida a rigor.

Na execução deste estudo existiram limitações na intervenção prática, nomeadamente o fator tempo. Sendo as crianças de 2º ano, e como nós começámos em outubro a estagiar, tendo estas vindo, recentemente, de um 1º ano de escolaridade, encontravam-se num nível de desenvolvimento cognitivo menos adequado para trabalharem este tema relativo ao 4º ano de escolaridade, previsto inicialmente. Também no 4º ano, o tema da História de Portugal poderia ter sido explorado de forma mais aprofundada.

Pretendemos um envolvimento ativo com os participantes deste estudo, e o desenvolvimento de uma estratégia adequada, neste caso a apresentação de três lendas de mouras, que visava alcançar os objetivos do estudo. A metodologia que escolhemos permite a interação direta com os participantes, que resulta numa melhor opção para a compreensão das relações criadas entre estes. Fortin (2003) diz-nos que com a escolha desta metodologia o nosso objetivo é observar, descrever e interpretar o meio tal como ele se encontra, isto é, não se pretende controlar o meio nem os participantes.

Este método consiste no estudo de uma situação social para melhorar a qualidade da ação que nela decorre (Elliot, 1991, p. 69), neste caso para observarmos se este tipo de textos

melhora (a longo prazo) a relação com o “outro”. Foi este “a longo prazo” que não pudemos concretizar

Esta metodologia vai ao encontro do objetivo de melhorar a prática nos vários campos de ação (Elliot, 1996). O estudo só é realizado graças à participação e colaboração do investigador e dos participantes. Este processo é orientado por um ciclo de etapas, tais como: planificação, ação, observação e reflexão.

A investigação-ação é considerada “como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades de ensino”, Sanches (2005, p.4). Tendo em conta o que o autor refere, esta metodologia tem a capacidade de desenvolver novos meios para ensinar dentro do grupo, de forma a mostrar alternativas que visem a resolução de situações observadas, como exemplo a aceitação recíproca nos elementos da turma.

No nosso trabalho iremos utilizar a investigação - ação, visto que pretendemos obter resultados em ambas as vertentes. Na investigação queremos aumentar a compreensão por parte do investigador, e, na vertente ação, procura-se obter a mudança na amostra.

De uma forma simplificada podemos afirmar que a investigação - ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação. Bogdan & Biklen (1994, p.292), afirmam que a investigação-ação, usada como investigação qualitativa não é entendida pelos tradicionalistas como “verdadeira” investigação, uma vez que está ao serviço de uma causa, a de “promover mudanças sociais”.

Moreira (2001) refere que a investigação-ação, usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação.

Deste modo podemos dizer que este tipo de investigação traz vantagens, como estratégias de formação de professores, é no vaivém contínuo entre ação e a reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva. Cabe ao professor regular a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica. Ainda nesta sequência Moreira (2001) diz-nos que a investigação-ação combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa.

Para Dewey (1933, citado por Sanches, 2005) a investigação-ação é como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem, o professor pretende criar a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de estar dependente do saber produzido pelos outros, deixando de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria.

Isabel Sanches (2005) diz-nos que a investigação-ação, com a sua componente reflexiva e atuante, em função de situações concretas e objetivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola (Hopkins, 1985), da educação (Ainscow, 2000) e a vida das pessoas (Bogdan e Biklen, 1994), é uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, para poderem dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva, promotora do sucesso de todos e de cada um.

De acordo com Fortin (2003), citado pela mesma autora, a investigação-ação traz consigo três fases essenciais: a primeira é a fase conceptual, esta fase inicia-se quando o investigador pensa na ideia que quer trabalhar na investigação; a segunda fase é a metodológica, sendo nesta fase que o investigador seleciona o design da investigação (qualitativa ou quantitativa), definindo ainda a amostra, a população e seleciona os métodos de recolha de dados, por último lugar, a terceira fase denomina-se por empírica, na qual os dados são recolhidos, analisados, interpretados e comunicados através de uma tese (p.38).

Durante o processo desejamos ter em conta as etapas enunciadas acima, as quais são fundamentais no trabalho de campo.

No entanto relembramos que as características indiciantes referidas anteriormente em relação à nossa prática supervisionada não criaram condições que nos permitissem promover mudanças de forma consolidada porque não houve tempo para as crianças amadurecerem as suas emoções ou ultrapassarem estereótipos. Temos consciência que o facto de as atividades terem decorrido em três dias seguidos e não ao longo do semestre pode ter comprometido a evolução pretendida. No entanto, esta sequência e concentração de análise das lendas poderá também ter tornado mais forte nos alunos a consciência da importância do tema escolhida.

3.1 - Descrição de procedimentos metodológico

Para concretizar esta investigação, tiveram-se em conta alguns passos fundamentais, tais como: planificação da implementação da ação, conceção e construção de recursos didáticos a utilizar nas tarefas, validação desses mesmos instrumentos, recolha de dados, análise e discussão de resultados e conclusões.

3.2 - Recolha de dados

A investigação qualitativa possui algumas características: a *fonte directa dos dados* é o *ambiente natural* e o investigador é o principal agente de recolha (Bogdan & Biklen, 1992, p.47). Os dados recolhidos pelo investigador são principalmente de carácter descritivo, onde o investigador tenta descodificar os dados que recolheu.

Desta forma, a investigação qualitativa tem o intuito de criar dados descritivos suscetíveis de observar a maneira de pensar dos participantes na investigação.

3.3 - Observação

Para sustentar este estudo, a metodologia abrange o método de investigação-ação e os instrumentos de recolha de dados que foram aplicados.

Os instrumentos que iremos utilizar serão a observação e entrevistas. A observação participante é vista como um suplemento da investigação-ação e é desenvolvida ao logo do estudo.

As entrevistas (APENDICE E - Entrevistas às crianças) são vistas como o principal objetivo na recolha de dados sobre os participantes antes e depois da implementação do estudo. Foram realizadas às crianças. As temáticas de entrevistas serão: o conhecimento das crianças no que respeita a lendas; os mouros, como um povo que viveu em Portugal há alguns séculos e a percepção do “outro”, sendo este um ser diferente de nós.

Quando se planeia uma observação, o critério de utilidade deve de estar sempre presente, devemos de construir um guião de observação que inclua um conjunto de indicadores necessário para retratar o objeto de estudo.

Fontana e Frey (1994, p.361) dizem-nos que a entrevista é o método ou a técnica de investigação qualitativa mais vulgar e antigo para obter informações das pessoas em todas as situações práticas.

A entrevista é uma técnica de observação não participante, devidamente estruturada e destina-se a recolher dados. Possui um caráter não estatístico, favorece a expressão livre, sendo rica na recolha de dados e vivências pessoais. As entrevistas, como qualquer outra ferramenta científica, estão sujeitas a critérios de fiabilidade, validade e objetividade.

Durante a observação o sujeito é um observador participante, visto que este assume o papel de estudioso, combinando-o com outros papéis. A minha colega de estágio, Sónia Antunes Afonso assumirá o papel de observador, na observação das tarefas que proponho realizar na sala de aula. Ferreira, (2011, p.63) cita Estrela (1994) o qual considera que *“a maior parte das grelhas de observação situa-se entre duas modalidades de observação - participante e não participante. Na observação participante, o investigador pode pedir esclarecimentos a qualquer dos intervenientes, quando entender necessário, e desta forma vai construindo uma relação de confiança”*.

Deste modo referimos Laperrière (2003), que nos diz que a observação direta permite ao investigador descrever, de forma pormenorizada e objetiva, uma determinada situação, lugar ou indivíduos. No caso do meu relatório final os indivíduos observados serão crianças, os quais serão sujeitos a uma observação direta, dentro de uma sala de aula.

3.4 - Entrevista às crianças

Bogdan & Biklen (1994, p.135) afirmam que numa investigação qualitativa, a técnica de inquérito por entrevista é a que melhor se ajusta ao seu intuito, que não é a quantificação, e onde a recolha de dados descritivos permite ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos da acção decifram os aspectos do mundo.

Sendo a entrevista uma estratégia na recolha de dados, podemos tomá-la como uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, a qual é conduzida pelo investigador, focalizada nos objectivos da investigação, com o pressuposto de obter informação importante para a investigação.

A entrevista semiestruturada permite ao entrevistador uma maior liberdade na atitude exploratória. O entrevistador tem a liberdade de aclarar a conversa e as respostas, obtendo uma maior profundidade na compreensão. Foi esta a opção que fizemos.

3.5 - Notas de campo

Tendo em conta Bogdan & Biklen (1994, p.48), a investigação qualitativa é descritiva. Os dados são recolhidos através de palavras ou números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, entre outros.

Enquanto técnica de recolha de dados, as notas de campo abarcam registos de natureza descritiva, sendo o mais concreto e trabalhado possível, deverão conter ideias do que foi dito, reflexões e sentimentos, vivenciadas pelo observador/investigador, que, mesmo não sendo participante, é um dos instrumentos principais da pesquisa.

As conversas tidas com os participantes fazem parte da investigação, por isso devem ser registadas o mais rápido possível para que não se perca nenhum detalhe. Assim, é fundamental que o investigador, na escrita desses detalhes, seja claro e mostre os factos nitidamente, nunca esquecendo de descrever o que viu, ouviu e sentiu.

3.6 - Registo gráfico (textos e desenhos)

Uma das técnicas complementares são os registos gráficos, isto é, os desenhos ou os textos, que permitem averiguar possíveis contradições observadas anteriormente noutros dados.

Os textos escritos pelos sujeitos da investigação podem ser de variadas ordens, e, quando pedidos pelo investigador, podem ser utilizados como dados. Alguns textos fornecem apenas dados, outros têm o intuito de servirem como fontes de descrição de como as pessoas que produziam materiais pensavam acerca do mundo (Bogdan & Biklen, 1994, p.176).

Por outro lado, os textos escritos são sem dúvida um ponto fulcral na investigação qualitativa, onde se pretende analisar o modo como as crianças se relacionam com uma determinada ocorrência.

Também os desenhos das crianças serão alvo de análise sobre as representações de figuras de outros povos e culturas. Uma das características do desenho infantil é representar o que ela sabe sobre os objetos para além do que ela vê. Assim, à medida que os anos vão passando e ela tem uma maior autonomia no uso do instrumento de desenho, este torna-se mais evidente. O desenho é uma forma a partir da qual a função de significado se constrói e se expressa. Tomando o desenho como uma manifestação da imaginação, a criança passa para o papel a ação do presente, o confronto entre o pensamento e a realidade.

Os registos das tarefas que as crianças vão efetuando durante a investigação é um dos melhores documentos no desenvolvimento do processo.

3.7 - Descrição de procedimento

No presente estudo utilizámos diferentes técnicas, para obter uma visão mais alargada e objetiva nas questões enunciadas, sendo elas: as entrevistas às crianças; a observação; as notas de campo; registo gráfico (desenho e textos) e por fim entrevistas novas aos alunos.

Para implementar as atividades, escolheram-se três lendas de mouras reescritas por de Luisa Ducla Soares, as quais foram trabalhadas em três dias, isto é, uma por cada dia, o que dificultou o trabalho dentro da sala.

A trabalhar na sala, comigo, tinha a minha colega de estágio, a qual ficou com a função de anotar as notas de campo, observando e registando qualquer ação dos alunos. Em anexo apontamos a planificação das três atividades.

No primeiro dia as crianças elaboraram os desenhos, nos quais tinham de desenhar alguns objetos que relacionassem com o povo mouro: comida, armas, habitação, adereços (APENDICE D- desenhos das crianças).

Pretendia-se recolher dados sobre o que as crianças conheciam previamente sobre o tema, antes da leitura das lendas.

Após a leitura da primeira lenda, "A lenda das Amoreiras" foram abordadas em grande grupo algumas questões fundamentais: do que é que o texto fala, quem foram os mouros, entre outros assuntos. Estava previsto ainda para este dia a realização de uma pequena ficha de interpretação, contudo o tempo não chegou e esta teve de ficar para o segundo dia (APENDICE F - Ficha sobre a "Lendas das Amendoeiras").

O segundo dia foi iniciado com um diálogo, e seguidamente apresentámos um PowerPoint, o qual mostrava a maneira como os mouros se vestiam, a sua habitação e ainda alguns dos adereços que eles usavam, para sistematizar o assunto abordado anteriormente, quando as crianças realizaram os desenhos. Após a visualização realizámos a ficha alusiva à "Lenda das Amendoeiras" trabalhada no dia anterior.

Ao longo dos dias a minha colega de estágio foi registando as notas de campo, as quais se tornaram importantes para fundamentar os gráficos.

Neste segundo dia demos início à leitura da segunda lenda, "A Moura de Monchique". Quando se deu por terminada a leitura, através do diálogo fizemos a comparação das duas lendas, para sabermos se havia pontos comuns entre as duas.

O terceiro e último dia foi iniciado com a apresentação da terceira lenda, "Moura de Alcoutim" através de um teatro de fantoches. Por último as crianças responderam a quatro questões: lenda que mais gostaram; quem foram os mouros; o que entendem por interculturalidade e se acham que é importante ler na escola histórias de outros povos.

Técnicas	Instrumentos	Momentos	Fontes
Observação		Implementação da ação	Investigadora, colega de estágio e professora cooperantes
Notas de Campo	Folhas brancas	Implementação da ação	Colega de estágio
Registro Gráfico			
Execução de tarefas	Documentos de execução de tarefas	Implementação da ação	Sujeitos do estudo
Desenhos (produzidos pelas crianças)		Ao iniciar o primeiro dia	Sujeitos do estudo
Textos		Ao terminar o terceiro dia	Sujeitos do estudo
Entrevista	Guião de entrevista	Antes de iniciar as atividade e após terminarmos as atividades	Sujeitos do estudo

Tabela I-1 - Técnicas, instrumentos, momentos e fontes utilizadas na recolha de dados

3.8 - Implementação da ação de investigação

O papel das Lendas de Mouras na relação com o “outro” nas crianças do primeiro ciclo

Como já foi referido acima, a implementação desta acção-investigativa surge para dar resposta a uma questão que sustenta este estudo, e assenta na possibilidade da utilização de histórias que retratem um tempo e um espaço diferente do da criança mudarem a concepção que a criança tem do “outro”, combatendo a exclusão social e o racismo. Com a apresentação de atividades facilita-se a integração de todas as crianças no grupo.

Para podermos dar resposta a esta questão foi desenhado um processo que recaiu sobre três fases: I - preparação dos guiões dos materiais e da ação investigativa; II - a ação propriamente dita; III - pós-ação de investigação, a análise e tratamentos de dados.

Para podermos dar início à nossa investigação tivemos que realizar com antecedência os guiões e os materiais necessários para os três dias.

3.9 - Breve reflexão das três sessões em março

Com já tinha referido no capítulo II, no geral todas as atividades correram bem, contudo houve algumas que se destacaram.

Devido à falta de tempo, uma das grandes limitações deste estudo, não nos foi possível alargarmos o tempo para além destas três sessões, o que fez com que algumas das atividades planeadas, sobretudo para o primeiro dia, não se concretizassem. A ficha sobre a “Lenda das Amendoeiras”, a qual tinha sido planificada para o primeiro dia, devido à falta de tempo e também pelo facto de este ser o primeiro dia no qual abordaríamos o tema interculturalidade, tema difícil, levou a que perdêssemos algum tempo que não constava na planificação, o que fez com esta ficha passasse para o segundo dia. Desta forma, muitas das atividades propostas para o segundo dia não foram postas em prática. Nomeadamente a última actividade do segundo dia. Nesta atividade pediríamos às crianças que elaborassem um pequeno adereço, com pedaços de papéis e tecidos que levaríamos para a sala, com o intuito de complementar os desenhos que foram realizados anteriormente pelas crianças.

Ao iniciar a primeira sessão e após uma breve explicação do que iria ser feito, foi pedido aos alunos que desenhassem, numa folha em branco, elementos que no entender deles caracterizavam o povo mouro. De referir que, na fase inicial (antes de especificar a origem e cultura deste povo), os mouros não foram descritos pormenorizadamente por nós, ou seja, foram abordados oralmente consoante as sugestões vindas dos alunos.

A realização destes desenhos tinha como fim apercebermo-nos do patamar referente ao conhecimento, que as crianças possuíam, relativamente aos mouros. Desta forma, os desenhos que eram para ser realizados na terceira etapa do segundo dia (após a explicação da origem e das características deste povo, isto é sua cultura) serviriam para concluir se houve uma mudança nas suas conceções e se os conhecimentos que tinham inicialmente correspondiam à realidade.

4 - Análise dos gráficos

De seguida apresentaremos a análise dos gráficos, elaborados a partir dos dados recolhidos, antes, durante e após as três sessões com as crianças.

O primeiro gráfico a ser analisado será o dos “registos dos elementos dos desenhos” (APÊNDICE G - Desenhos das crianças), no qual constarão as várias categorias, escolhidas pelas alunas, para representar o povo mouro.

O segundo gráfico será o questionário sobre a “Lendas das Amendoeiras”, no qual foram apresentadas algumas perguntas às crianças com o intuito de perceber se estas tinham entendido o assunto tratado nesta lenda. Só apresentamos gráficos para descodificar esta lenda porque foi a única que demonstrou necessidade de colocar este tipo de questões.

O terceiro gráfico apresentado será “respostas ao questionário final” (APÊNDICE H - Textos elaborados pelas crianças). No último dia sentimos a necessidade de escrever, no quadro, algumas perguntas, para que as crianças respondessem a cada uma, dizendo o que

pensam e mostrando o que tinham aprendido durante os três dias em que trabalhámos a cultura árabe.

O quarto gráfico diz respeito às “entrevistas iniciais”, as quais foram realizadas antes de abordar o tema e antes das crianças fazerem os desenhos, com o intuito de nos apercebermos do que as crianças, à priori, sabiam sobre o assunto.

O quinto gráfico corresponde às “entrevistas finais”. As entrevistas realizadas no início, foram realizadas novamente às crianças, para sabermos se de alguma forma alguns dos conceitos, nomeadamente, “quem foram os mouros” ou “o que entendes sobre interculturalidade” mudaram.

Por último, referimos o sexto gráfico, “a evolução das entrevistas”, no qual podemos ver com mais nitidez a evolução das crianças, a qual podemos considerar positiva apesar de todos os contratemplos.

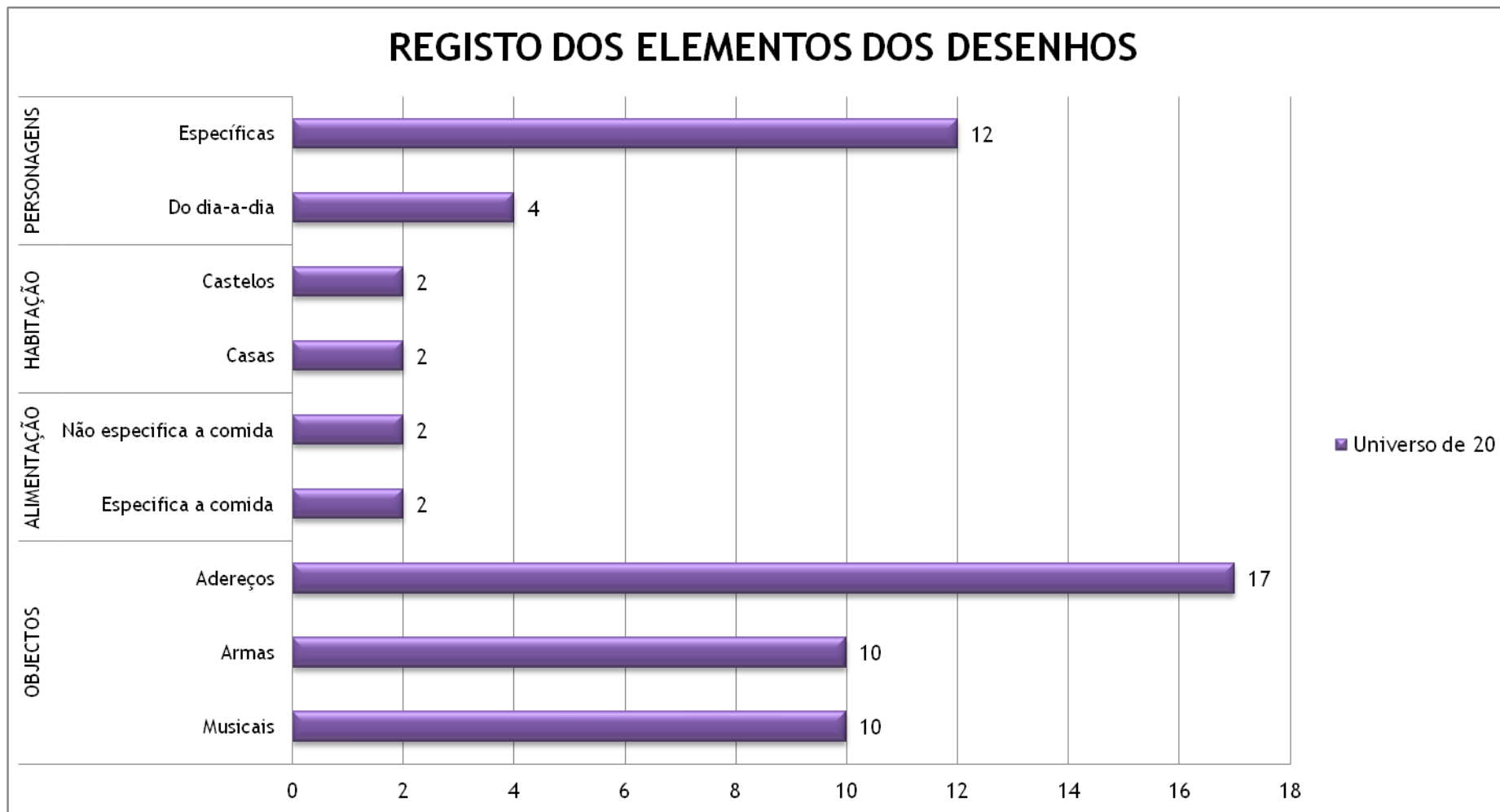


Gráfico 1 - REGISTOS DOS ELEMENTOS DOS DESENHOS

4.1 - Gráfico: Registo dos elementos dos desenhos

O presente gráfico corresponde aos dados recolhidos através dos desenhos que as crianças elaboraram, inicialmente, antes da leitura das lendas lidas e comentadas. Através deste, podemos observar que as crianças debruçaram-se sobre quatro categorias essenciais: a primeira corresponde às personagens; a segunda à habitação; a terceira à alimentação e por último aos objetos.

Dentro das quatro categorias, as três primeiras estão divididas em dois itens e a última, objetos, encontra-se dividido em três. Cada item apresentado em cada categoria correspondendo a um universo de 20 crianças, que por vezes representam nos desenhos mais do que uma categoria.

A primeira categoria, personagens, divide-se entre personagens específicas e do dia-a-dia. As personagens específicas correspondem a personagens que as crianças criaram no seu imaginário, relativamente aos mouros. As personagens do dia-a-dia dizem respeito a personagens que as crianças estão habituadas a ver no seu dia-a-dia, pelas ruas. Das vinte crianças que desenharam, 12 representaram personagens específicas, como exemplo: cavaleiros e princesas, 4 desenharam pessoas parecidas com a cultura onde estão inseridas. Este resultado provém do facto de as crianças não saberem, com antecedência, nenhuma característica deste povo, assim puderam imaginar o “outro”. Isto mostra que apesar de os alunos nunca terem visto mouros, nem terem conhecimento histórico sobre eles, no seu imaginário criaram, de algum modo, personagens “diferentes”.

Relativamente à habitação, as crianças desenharam castelos e casas. Apesar de esta categoria não se encontrar muito evidenciada, 2 crianças desenharam casas e outras 2 desenharam castelos. Através dos resultados apresentados, podemos afirmar que as crianças não possuíam conhecimentos a este nível, visto que as suas representações não foram expressivas.

A terceira categoria corresponde à alimentação, e apenas 4 crianças desenharam comida, como exemplo: ervilhas. Através do gráfico podemos ver que duas crianças desenharam comida especificando-a, escrevendo por baixo do desenho o seu significado, e as outras duas crianças desenharam comida, mas não especificam o que é.

Na última categoria, objetos, podemos observar que foi aquela onde os alunos mais se expressaram, isto é, 17 crianças desenharam adereços que consideraram relacionarem-se com os mouros, como exemplo: fios, pulseiras e pinturas, assim como roupas. No universo das 20 crianças, 10 desenharam armas, o que nos leva a crer que as crianças identificaram este povo como um povo guerrilheiro, e ainda houve dez crianças que desenharam instrumentos musicais, visto que eu tinha falado que a palavra “ghithara” provém da língua árabe, falada pelos mouros, desde o tempo em que este povo permaneceu em Portugal há muitos séculos atrás.

Após a leitura do gráfico podemos afirmar que as crianças desenharam objetos que relacionam com a sua vida diária, só havendo duas crianças que desenharam algo diferente,

que já não faz parte da nossa cultura, os castelos. Nos dias de hoje, apesar de existirem castelos, as pessoas habitam em casas, prédios, os quais não foram representados nos desenhos. As duas crianças que desenharam casas, representaram prédios talvez pelo facto de elas próprias morarem nesse tipo de edifício.

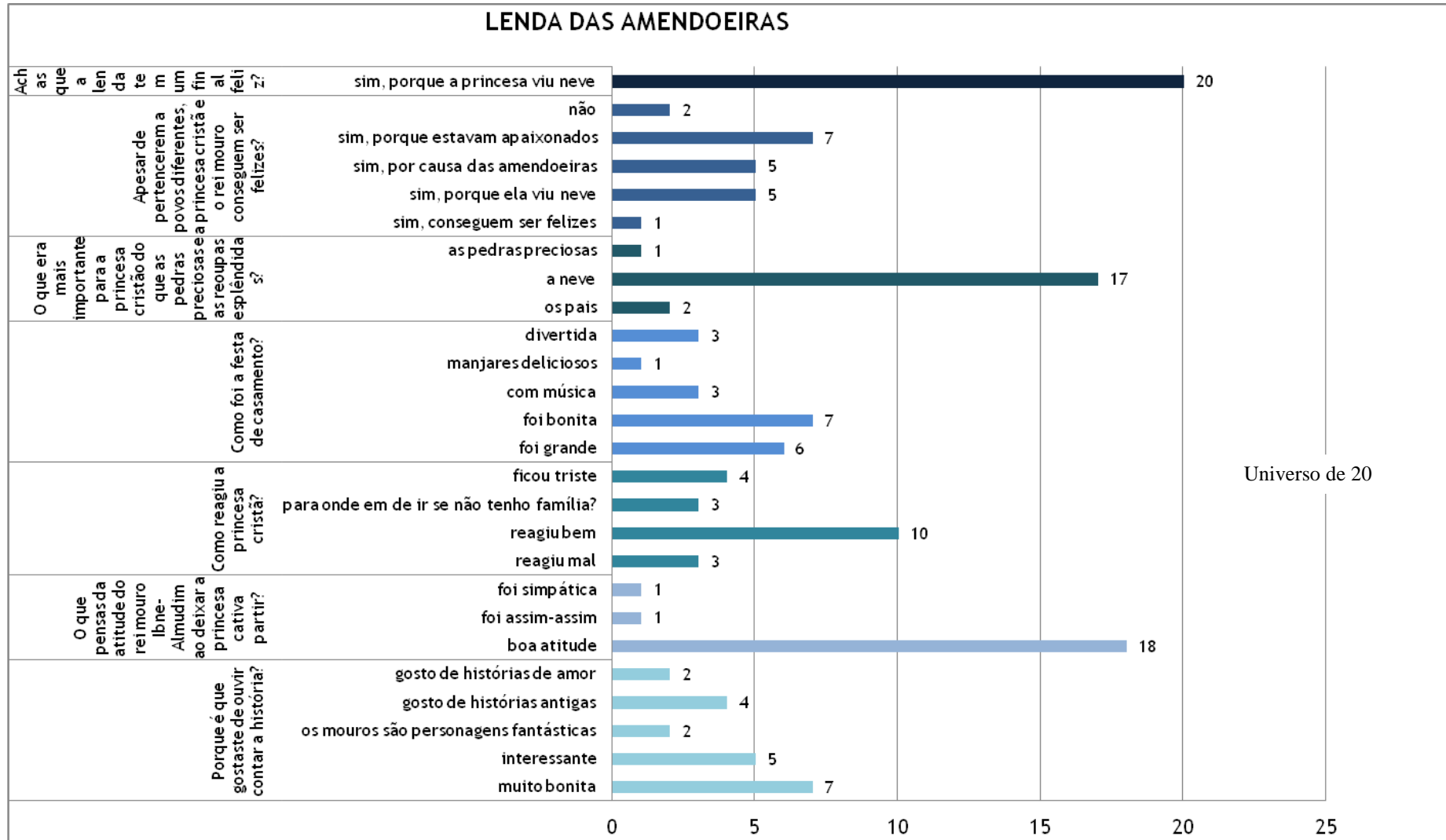


Gráfico 2 - LENDA DAS AMENDOEIRAS

4.2 - Gráfico: Ficha - “Lendas das Amendoeiras”

Ao terminar o primeiro dia as crianças iniciaram uma ficha, da qual foram retirados os dados para elaborar o presente gráfico. Esta lenda era um pouco extensa o que dificultou o trabalho dentro da sala, requerendo um maior esforço por parte do professor para desdobrar o assunto tratado nesta.

A primeira pergunta foi: "achas que a lenda tem um final feliz?" Todas as crianças responderam que sim, afirmando mesmo que a princesa viu neve e era isso que faltava para esta ser feliz.

Para a segunda pergunta, "apesar de pertencerem a povos diferentes a princesa cristã e o rei mouro conseguiram ser felizes?", na análise das respostas elaboramos um gráfico que se encontra dividido em cinco itens, como se pode verificar. Através das respostas podemos afirmar que em grande parte todas as crianças perceberam o assunto tratado na lenda. Como podemos ver, ao observar o gráfico, a resposta mais dada, pelas crianças, foi: “sim, porque estavam apaixonados”. De facto, depois da princesa cristã ver a neve, simbolizadas pelas folhas brancas da flor das amendoeiras, esta conseguiu ser feliz, esquecendo a sua vida passava e vivendo apaixonadamente com o rei mouro.

Na terceira pergunta a questão colocada foi: "o que era mais importante para a princesa cristã do que as pedras preciosas e as roupas esplendorosas?". Ao observar o gráfico podemos afirmar que a maioria dos alunos compreendem o sofrimento da princesa cristã pois esta só conseguiu ser feliz depois de ver a neve.

Em relação à quarta pergunta, "como foi a festa de casamento?" Os alunos caracterizaram a festa em cinco itens: divertida; com manjares deliciosos; com música; foi bonita e foi grande. Os itens mais votados pelos alunos foram os dois últimos, foi bonita que obteve 7 votos, e foi grande que teve 6 votos. Os restantes itens ficaram com 3 votos para divertida e com música, com manjares deliciosos teve apenas uma votação. Os itens mais votados são sinónimos retirados da lenda, que caracterizava a festa de casamento, mas revela que aderiram à solução encontrada pelo mouro.

"Como reagiu a princesa cristã?" era a quinta pergunta. Metade da turma, 10 crianças afirmaram que a princesa reagiu bem à atitude do rei, ao deixá-la partir; contudo 3 crianças disseram que a princesa reagiu mal, 4 afirmaram que a princesa reagira bem, e ainda 3 afirmaram que a princesa não tinha para onde ir pois os seus pais estavam mortos. Na verdade, os quatro itens escolhidos pelas crianças para responder a esta pergunta vão ao encontro da lenda, pois por um lado a princesa reagira bem, visto que estava livre, mas por outro reagira mal visto que não tinha para onde ir. Mas, de facto, a resposta mais votada é a que revela consciência de que a princesa por se sentir livre se sentiu bem.

A sexta pergunta, questionou as crianças sobre o que elas pensam da atitude do rei lbne-Almundim ao deixar a princesa cativa partir, e a maioria das crianças, 18, afirmaram que o rei tinha tido uma boa atitude, visto que ao ver que a princesa não estava feliz com a sua vida deu-lhe a liberdade de escolha. Dos vinte alunos houve 1 que disse que foi uma atitude

simpática e 1 que afirmou que foi uma atitude "assim-assim", porque na verdade ele deixava a princesa partir pela sua infelicidade, mas anteriormente tinha matado os seus pais e agora ela não tinha para onde ir. Esta resposta revela uma capacidade de análise que implica relacionar várias situações.

Em relação à primeira pergunta da ficha, sobre a Lenda das Amendoeiras, sétima pergunta no nosso gráfico, "porque é que gostaste de ouvir contar a história?" das vinte crianças, 7 afirmaram ser uma história bonita, 5 disseram ser interessante, 4 gostaram da história porque gostam de histórias antigas e houve 2 votos para a resposta - "gosto de histórias de amor", e, 2 votos para - os mouros são personagens fantásticas". Se tivermos em conta estes cinco itens, todos eles têm uma justificação lógica: o amor e o mistério do passado, as personagens fantásticas (logo, desencadeadoras de curiosidade) e a beleza e interesse, pela dimensão do maravilhoso, do suspense, das tentativas do rei mouro para tornar a princesa feliz e finalmente por a libertar.



Gráfico 3 - RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO

4.3 - Gráfico: Respostas ao questionário final

Os textos que as crianças criaram no fim de todas as atividades foram respostas a quatro itens que escrevemos no quadro, para que as crianças pudessem escrever sobre eles. Os itens apresentados foram: lenda que mais gostaste; quem foram os mouros; o que entendes por interculturalidade, e por último, achas que é importante ler na escola histórias de outros povos?

O universo continua a ser de 20 crianças.

O primeiro ponto encontra-se dividido em duas partes, sim e não. Através do gráfico podemos afirmar que 18 crianças, em 20, afirmaram ser importante ler textos sobre outros povos, tendo estes hábitos e costumes diferentes dos seus, para ficarem a conhecer outras culturas e outros países. Apenas duas crianças disseram que não era importante ler histórias de outros povos, visto que gostavam da nossa cultura, assim como é.

No que diz respeito ao segundo ponto, onde os alunos falaram sobre interculturalidade, este encontra-se dividido em três itens, sendo eles: brincar com crianças que possuam hábitos diferentes; significa “entre culturas” e por último dividiram a palavra interculturalidade em duas palavras (inter-cultura). O item mais representado neste ponto foi o primeiro, pois 10 crianças disseram que interculturalidade é brincar com crianças que possuem hábitos diferentes dos seus. Por este resultado, onde metade da turma responde desta forma, podemos dizer que o nosso trabalho dentro da sala não foi em vão, as crianças apreenderam o mais importante, sabendo aplicar na prática o conceito. Dos vinte alunos, 7 responderam que interculturalidade significa “entre culturas”, explicando que é saber viver com todas as pessoas, sem discriminação. E por último três crianças dividiram a palavra em duas - “inter” e “cultura”, pois durante o período de estágio as crianças foram habituadas a dividirem as palavras que não percebiam.

As respostas dadas à terceira pergunta revelam que as questões abordadas dentro da sala, durante as três sessões despertaram o interesse dos alunos. Quatro crianças disseram que os mouros foram um povo rico, 4 disseram que foi um povo divertido e 10 disseram que os mouros foram um povo que viveu entre o século VIII e o século XII em Portugal. Nove alunos disseram que este fora um povo que travou muitas batalhas em Portugal. Todas estas questões foram abordadas durante as sessões, e através destas respostas podemos afirmar que as crianças estiveram interessados no tema durante os três dias, visto que responderam acertadamente.

Por último, no quarto ponto apenas 3 alunos disseram que gostaram das lendas todas, sendo a favorita deles a lenda da “Moura de Alcoutim” obtendo 10 votos. A lenda da “Moura de Monchique” teve 4 votos e a “Lenda das Amendoeiras” 3 votos.

A lenda da “Moura de Alcoutim” foi a que teve mais preferências talvez pelo facto de ter sido apresentada através de fantoches. Colocamos a hipótese de a estratégia de contar e não só o conteúdo do texto ter sido influenciado na escola das crianças. A “Lenda das Amendoeiras” foi a menos preferida provavelmente porque é uma história longa, e foi a

primeira a ser apresentada, num momento em que os alunos estavam menos familiarizados com o tema.

Através das respostas finais, podemos afirmar que as crianças apreenderam o essencial, visto que inicialmente poucas sabiam ao certo quem era o povo mouro, e a curiosidade aumentou com a leitura das lendas e das atividades desenvolvidas.

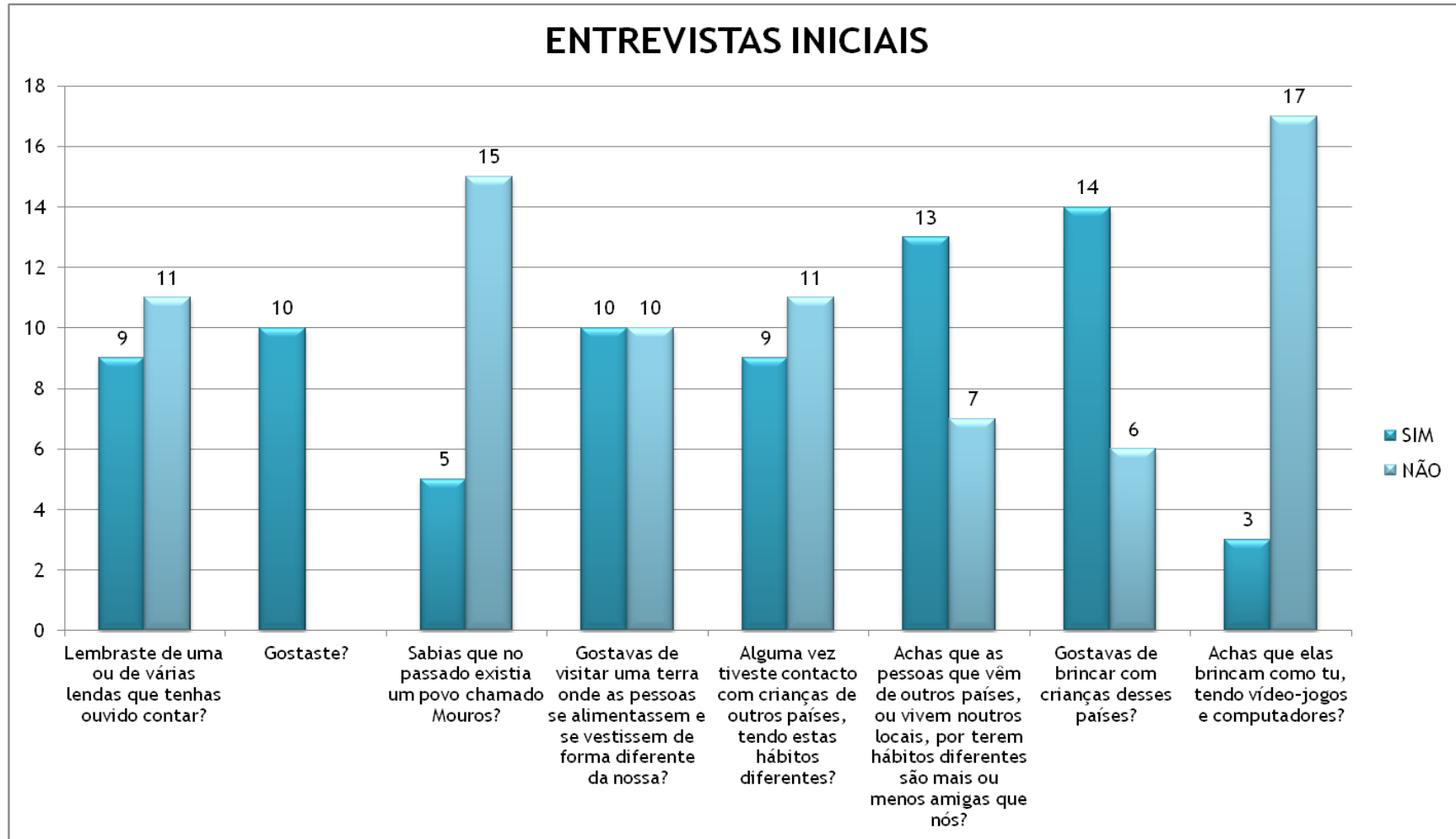


Gráfico 4 - ENTREVISTA INICIAIS

4.4 - Gráfico: Entrevistas Iniciais

No presente gráfico analisamos apenas oito perguntas do conjunto de quinze que colocámos às crianças. Propusemo-nos analisar estas oito questões, porque elas estão mais diretamente ligadas com o tema a ser tratado nas nossas três sessões. Esta entrevista foi apresentada às crianças, antes de qualquer assunto relacionado com o tema ser abordado na sala de aula, com o propósito de sabermos com antecedência o que é que as crianças conheciam sobre os mouros com uma cultura diferente da nossa, e sobre as lendas.

A primeira pergunta a ser analisada é: "Lembraste de uma ou de várias lendas que tenhas ouvido contar?" Para responder a esta questão as crianças disseram sim e não, 11 alunos responderam que sim, apresentando títulos de textos que tínhamos lido na sala, e 9 crianças responderam que não, nunca tinham ouvido contar uma lenda, afirmando não saber o que era.

Quando perguntamos se gostaram de ouvir as lendas, das 11 crianças só 10 responderam que gostaram, dizendo que a história era engraçada ou bonita, as outras crianças não disseram sim ou não.

A terceira pergunta que foi analisada é: "Sabias que no passado existiu um povo chamado de mouros?", dos vinte alunos, 15 responderam que nunca tinham ouvido falar desse povo e 5 afirmaram que já tinham ouvido falar em filmes onde se travavam muitas lutas. Portanto, o pouco conhecimento que têm relacionam-no com conflitos.

Outra pergunta que analisámos é: "gostavas de visitar uma terra onde as pessoas se alimentassem e vestissem de forma diferente?" Nesta resposta a turma ficou dividida, visto que 10 alunos responderam que sim e 10 responderam que não, alegando que gostam do que comemos e da maneira como nos vestimos, mostrando medo por essas pessoas serem diferentes. As que afirmaram que sim, disseram que seria diferente, engraçado, andarem vestidas na rua com outras roupas.

A quinta pergunta a analisar é: "alguma vez tiveste contato com crianças de outros países, tendo estas hábitos diferentes?" Das vinte crianças, 11 disseram que não, que nunca tinham brincado com crianças de outras culturas, mas 9 crianças afirmaram já ter interagido com crianças de outras culturas, filhos dos amigos dos pais ou até mesmo na sala do jardim-de-infância que frequentaram. As 11 crianças que disseram que não mostraram-se receosas, dizendo mesmo que não queriam brincar nem conhecer essas crianças, o que nos leva a crer que por algum motivo havia ali uma discriminação, não sabemos se com a origem na família ou com origem mais difusa.

Na sexta pergunta, questioneei-os se eles achavam que estas pessoas por viverem noutros países, tendo hábitos diferentes, poderiam ser mais ou menos nossas amigas. Esta pergunta gerou alguma confusão, mas com calma expliquei o que pretendia, e as crianças entenderam. Das vinte crianças 13 responderam que sim, que as pessoas só por serem de outros locais podem ser diferentes e portanto menos amigas, 7 alunos disseram que não, que não é o facto de serem de outro país que as faz diferentes e menos amigas.

Quando questionei as crianças se elas gostavam de brincar com crianças de outros países, 14 afirmaram que sim, o que me deixou intrigada; então, se na pergunta anterior 13 crianças tinham manifestado estereótipos negativos, como é que 14 crianças disseram que gostavam de brincar com essas outras crianças? A resposta talvez esteja mesmo aí, se elas são diferentes, logo, conhecem outras coisas, e aí entra a curiosidade, característica própria dos seres humanos em particular nesta faixa etária. Sete alunos afirmaram que não gostariam de brincar com crianças de outras culturas.

Por último, quando perguntei sobre as brincadeiras das crianças de outros países, apenas 3 responderam que as brincadeiras seriam idênticas. Dezassete crianças afirmam que as crianças de outros lugares não brincam com videogames ou computadores, o que nos mostra que, de alguma forma, elas sabem que de lugar para lugar os hábitos são diferentes, e quanto mais tempo vai passando os jogos vão evoluindo.

Muitas das perguntas tiveram que ser colocadas de outra forma, para os alunos as conseguissem perceber. De facto o importante é que apesar de, inicialmente, verificarmos que as crianças sabiam pouco do tema que iríamos falar, estas não se mostraram reticentes, e depois de fazer a entrevista a todos, muitas crianças quiseram saber um pouco mais sobre este assunto.

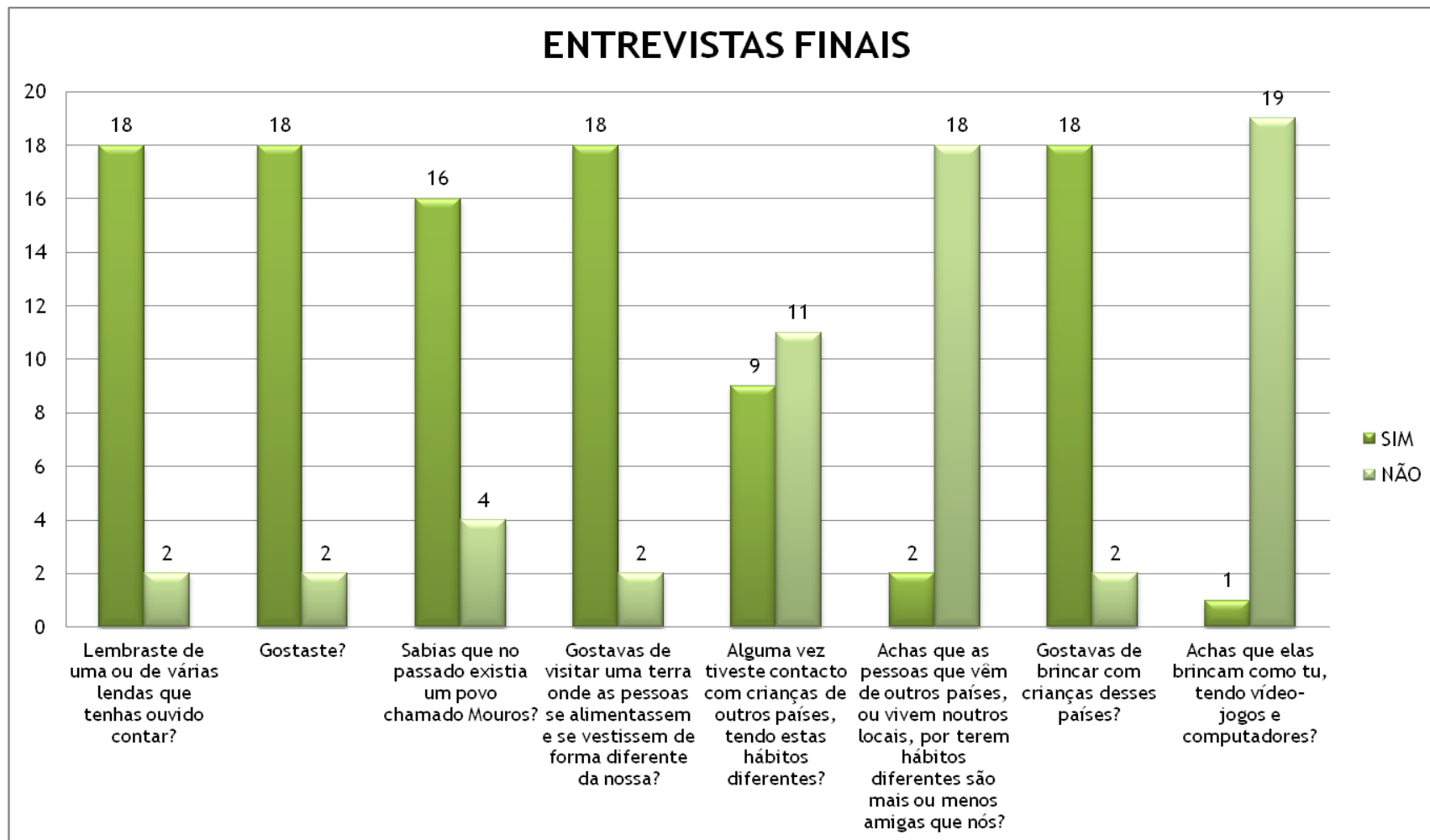


Gráfico 5 - ENTREVISTAS FINAIS

4.5 - Gráfico: Entrevistas Finais

O gráfico número 5 mostra os resultados das entrevistas finais, no qual analisámos as mesmas perguntas que inicialmente. Realizámos novamente as entrevistas, para sabermos se de alguma forma, por mais pequena que seja a hipótese, as crianças mudaram os seus conceitos anteriores.

Em relação à primeira pergunta, das vinte crianças, 18 responderam que sim, apontando as lendas que tínhamos lido dentro da sala, nas três sessões em que trabalhei com elas o tema interculturalidade. Apenas 2 crianças disseram que não, o que me fez pensar sobre a razão que os levou a responder assim. De facto, não encontro outra se não o caso de estas duas crianças serem um pouco distraídas e termos de as avisar várias vezes para estarem atentas.

As mesmas duas crianças que responderam que não, anteriormente, responderam na segunda pergunta que não tinham gostado. Na verdade, o tema interculturalidade requer compreensão e maturidade para ser compreendido, e esta dificuldade acentua-se pelo facto de ter sido trabalhado só durante três dias, a partir de três lendas. As outras 18 crianças afirmaram terem gostado, apontando razões tais como: "sim, porque são histórias de amor" e, ainda "sim, porque são histórias antigas", o que bate num ponto essencial trabalhado nos três dias: "o que são lendas" - por aqui, consideramos que as crianças adquiriram este conceito.

Em relação à terceira pergunta: não foi grande o espanto de ver que as mesmas duas crianças que tinham respondido que não, o fizessem aqui novamente. Só que desta vez o número cresceu para 4. Na verdade, a noção de tempo nesta idade é difícil de interiorizar, e imaginar que no passado existiu um povo diferente é complicado para a criança, visto que nesta faixa etária as crianças adquirem novos conhecimentos a partir dos que têm, logo imaginar algo diferente da sua realidade, da sua cultura pode ser complexo.

Na quarta pergunta: voltámos a ter 18 crianças a responder positivamente. De facto durante as três sessões, principalmente no primeiro dia, notei que as crianças se encontravam reticentes; com o evoluir da atividade elas próprias manifestaram vontade de conhecer mais sobre este povo.

Uma coincidência, que encontrei ao analisar estes gráficos das entrevistas, em relação à pergunta 5, as respostas foram iguais, no 1º e 2º momento; as mesmas crianças, 9, disseram que não, e 11 afirmaram que sim, o que demonstra a consistência das respostas das crianças.

As respostas à sexta pergunta foram as que mais me surpreenderam. Inicialmente havia alguma reticência, mas nesta 2ª entrevista as crianças mostraram uma conceção de que as pessoas podem ser diferentes mas se podem compreender, independentemente do local onde vivem.

Dada a resposta anterior, não me foi difícil perceber os dados da resposta à sétima questão: Visto que todas as crianças durante as sessões já se encontravam motivadas para

aprender mais, logo, das vinte crianças, 18 afirmaram que gostariam de brincar com as crianças de outros países.

Quanto à última questão: 19 alunos disseram que as crianças do povo árabe, com outra cultura, não brincavam como elas afirmando que eles tinham outras coisas para brincar. Esta questão vem reforçar a resposta à pergunta anterior, onde 18 crianças disseram que gostavam de brincar com essas crianças, demonstrando também a compreensão das diferenças relativamente às épocas históricas em que se vive.

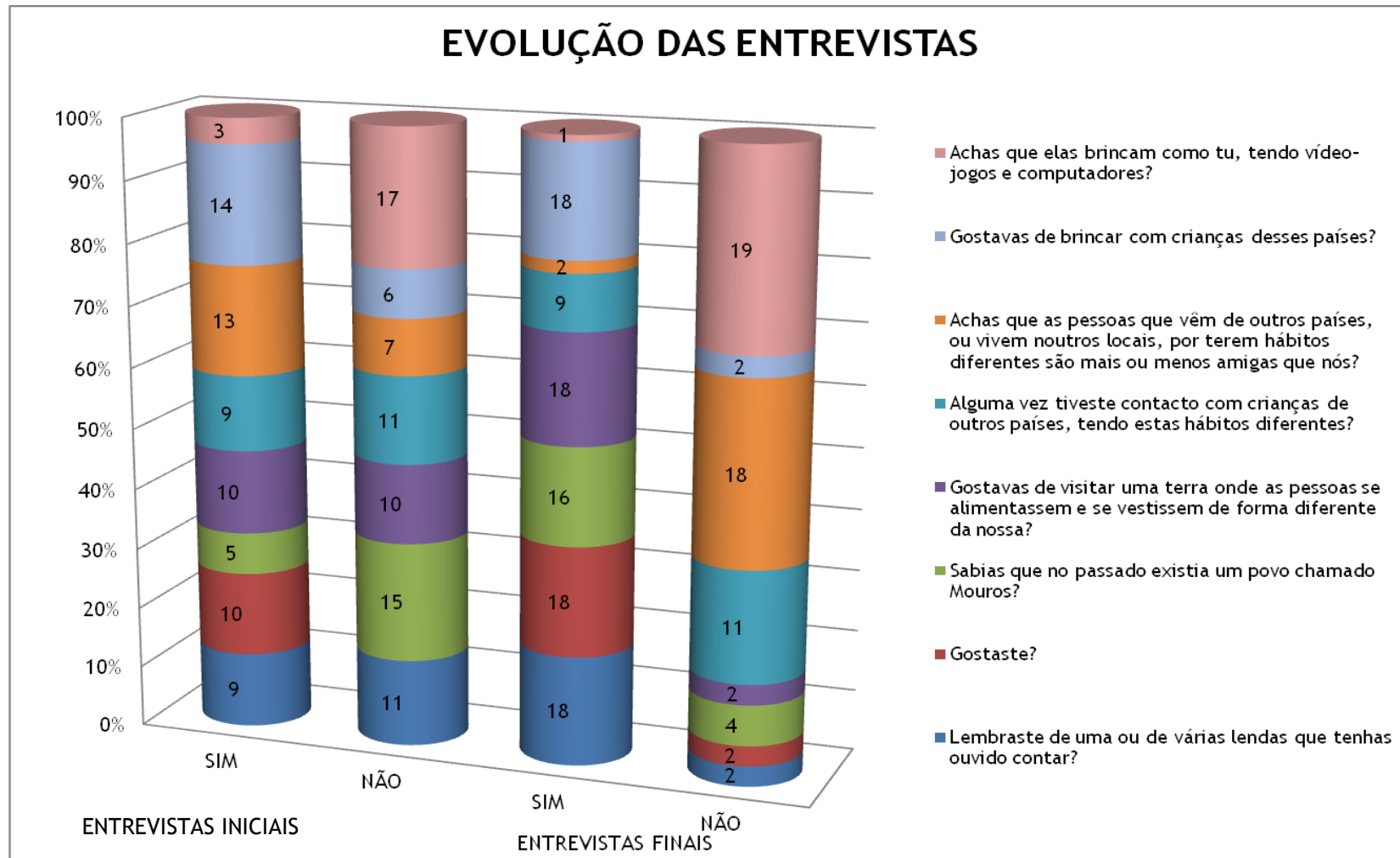


Gráfico 6 - EVOLUÇÃO DAS ENTREVISTAS

4.6 - Gráfico - Evolução das Entrevistas

Na análise do gráfico da evolução das entrevistas onde podemos compreender a evolução no que houve respeito a alguns conceitos das crianças.

O presente gráfico mostra as evoluções entre a entrevista inicial e a entrevista final, depois da nossa intervenção em três sessões.

A cor azul escura representa as respostas à primeira pergunta: “lembras-te de uma ou várias lendas que tenhas ouvido contar”, a partir deste gráfico é possível afirmarmos que inicialmente só 9 crianças disseram que sim, apontando títulos de textos os quais não correspondiam a lendas. Ao analisar as respostas à mesma pergunta nas entrevistas finais podemos ver que o número de crianças que responderam “sim” duplicou, passando para 18, apresentando uma lenda que tinham ouvido durante as sessões. Se compararmos as barras é visível o aumento da cor.

A vermelho, estão representadas as respostas à pergunta: “gostaste?” Inicialmente 10 crianças tinham dito que sim e nas entrevistas finais 18 crianças responderam positivamente. Pelo tamanho da cor podemos afirmar que o número de crianças cresceu.

A cor verde representa as respostas à pergunta três: “sabias que no passado existiu um povo chamado de mouros”, pelo gráfico podemos ver que inicialmente só existiam 5 crianças que sabiam da existência do povo mouro, contudo só o conseguiram relacionar com guerras e batalhas que viram a ser travadas nos filmes. Nas entrevistas finais o número de crianças triplicou, passando a ser 16. Das 16 crianças que responderam que sim todas afirmaram que os mouros foram um povo que há muitos anos vivera em Portugal.

A pergunta “gostavas de visitar uma terra onde as pessoas se alimentassem e se vestissem de forma diferente da nossa”, é a quarta, as respostas estão representadas pela cor roxa. No início, dos vinte alunos, 10 responderam positivamente, dizendo que seria divertido visitar um sítio diferente; as outras 10 crianças responderam negativamente, afirmando ter medo. Nas entrevistas finais as respostas das crianças foram totalmente diferentes, 18 alunos disseram que gostavam de visitar um lugar onde os mouros tivessem vivido.

A azul claro estão representados os resultados da pergunta “alguma vez tiveste contato com crianças de outros países”. As respostas a esta pergunta foram exatamente iguais nas duas entrevistas, iniciais e finais. Ao certo não sabemos como este resultado não se alterou, pois talvez mais do que 9 crianças já tivessem brincado com crianças de outras etnias, visto que na escola é visível a etnia cigana. Contudo podemos dizer, para explicar o sucedido, que por algum momento as crianças do estudo não achem essas crianças diferentes delas e também que as respostas são dadas de forma consciente, como já referimos. Este dado, corresponde a uma realidade vivida, não se alterou, ao contrário dos outros, relativos a ideias ou preconceitos.

A cor laranja representa as respostas à pergunta “achas que as pessoas que vêm de outros países, ou vivem noutros locais, por terem hábitos diferentes são mais ou menos amigas que nós” verificamos que pergunta em questão se encontra mal formulada, contudo

as crianças compreenderam o objetivo. Inicialmente, dos vinte alunos, 13 disseram que sim, mas nas entrevistas finais podemos ver que este número mudou radicalmente passando a ser só 2.

As respostas à pergunta: “gostavas de brincar com crianças desses países” encontra-se no gráfico numa cor azul água. Apesar de muitas crianças anteriormente afirmarem terem medo de visitar uma terra diferente da sua e não saberem quem eram os mouros, 14 alunos responderam que gostavam de visitar esses países. Nas entrevistas finais o número modificou-se, dos vinte alunos 18 responderam positivamente.

Quanto à última pergunta nas entrevistas iniciais só 3 crianças afirmaram que os meninos mouros possuíam jogos iguais ao deles, legos e computadores, por exemplo, nas entrevistas finais este número alterou-se para 1 criança.

Ao observar o gráfico com alguma atenção, se analisarmos a barra do “sim” das entrevistas iniciais e finais, e o “não” nas entrevistas iniciais e finais, conseguimos esclarecer dúvidas. Desta forma, podemos dizer que os tamanhos da cor de todas as perguntas decresceram, no “não”, das entrevistas finais. A única cor que cresceu foi a cor laranja, a qual mostra que as crianças já não achavam que as pessoas por serem de outro país, ou de outra cultura são diferentes podendo ser menos amigas.

Globalmente, podemos verificar que alguns receios e preconceitos manifestados nas entrevistas iniciais diminuíram significativamente nas entrevistas finais.

Capítulo IV - Reflexões finais e conclusão

No capítulo em questão serão descritos três momentos essenciais. Em primeiro lugar será abordado a reflexão/conclusão da prática de investigação. Num segundo momento, algumas considerações baseadas no trabalho desenvolvido para a obtenção de um melhor desempenho profissional no que respeita à interculturalidade. Em terceiro lugar e por último, a reflexão no que respeita ao estágio.

1 - Reflexão do exercício de investigação

No capítulo anterior foram descritos todos os passos que conduziram à aquisição dos resultados sobre o processo de investigação

Neste relatório abordou-se o tema da interculturalidade, sendo trabalhado a partir de três lendas de mouras, reescritas por Luisa Ducla Soares.

No decorrer desta investigação surgiram algumas limitações já referidos, mas podemos apresentar algumas recomendações importantes que decorrem deste estudo.

A problemática investigativa que guiou todo este estudo baseia-se no impacto que as lendas apresentadas criaram nas crianças do 1º ciclo do ensino básico, não querendo de forma nenhuma influenciar previamente as opiniões das crianças sobre o “outro”.

Assim sendo, a minha opinião recaiu sobre o problema que pretendo investigar e que cito novamente:

“O papel das lendas de mouras na relação da criança com o “outro” nas crianças do 1º ciclo do ensino básico.”

Tendo em conta os objetivos levantados, no início do estudo, tentaremos resumir as principais conclusões.

Partindo deste ponto e tendo definido os objetivos já mencionados no capítulo anterior, tentamos agora sintetizar e clarificar os resultados obtidos. O processo de análise e reflexão provindo dos dados recolhidos permite considerar terem sido atingidos os objetivos a que nos propusemos.

Com efeito, encontrámos nas lendas de mouras potencialidades para promover a interculturalidade nas crianças do 1º ciclo do ensino básico. A construção e validação dos recursos construídos resultaram num conjunto de tarefas motivadoras, realizadas nas três sessões, que proporcionaram momentos de diálogo e comunicação entre as estagiárias e o grupo de crianças, que considero satisfatórias.

Inicialmente, quando abordei os alunos sobre crianças diferentes deles e apoiando-nos nas entrevistas iniciais, estes mostravam algum receio sobre este “outro”. Realizadas as três sessões e analisando a mesma pergunta nas entrevistas finais, podemos afirmar que a opinião da turma mudou no que respeita à maneira de ser das outras pessoas. As crianças diziam que todos nós somos diferentes, mas que ao mesmo tempo somos todos iguais.

Houve alguma evolução no conceito que estas crianças tinham sobre pessoas “diferentes”.

Tomo como certo que, recorrendo ao gráfico da evolução das entrevistas, alguns dos conceitos básicos das crianças alteraram-se no que respeita à maneira como olhamos para as outras pessoas, cabendo a cada um saber aceitar e conviver com a diferença.

É importante referir que a criança é o espelho do adulto, se lhe mostrarmos que o nosso planeta é formado por vários continentes, nos quais habitam pessoas com características diferentes umas das outras, talvez o planeta Terra do amanhã seja caracterizado por uma maior harmonia e respeito entre os seus vários habitantes.

O diálogo que mantivemos com os alunos durante as sessões foi sempre com a intenção de lhes mostrar que não somos todos iguais nas várias épocas e locais, contudo temos de saber respeitar-nos.

2 - Recomendações

Como já apontámos, as crianças deste estudo, no global, apreciaram o tema a ser trabalhado nas três sessões. Das três lendas apresentadas a escolhida como preferida pela turma fora a "Moura de Alcoutim". Uma das razões que aponte para dar explicação a esta resposta, por parte das crianças, foi porque esta lenda fora apresentada através de um teatro de fantoches, o qual fora bem recebido pelas crianças entre risos e gargalhadas.

Na nossa perspetiva, e tendo em conta os resultados, a apresentação de mais histórias, que relatem modos de vida de outras pessoas, pode ser uma boa opção para combater o racismo ou a exclusão social. O professor tem de tomar a iniciativa, tem de manter uma constante busca para melhorar as aprendizagens dentro da sala de aula.

No estudo presente senti uma dificuldade enorme, na constante procura de documentação correta para a temática em estudo, sendo raras as oportunidades para confrontar as estratégias e evitar erros.

No decorrer da explicação da ação houve dúvidas para as quais não houve muitas vezes dados. Contudo, afirmamos que a realização deste estudo foi uma grande aprendizagem a nível pessoal e profissional, no entanto, se iniciasse hoje este processo alteraria alguns pontos, nomeadamente a duração das sessões. Se tivesse sido possível, cada lenda seria trabalhada em duas sessões, onde as crianças pudessem experimentar novas sensações e vivências, já que o fator "tempo" é um dos aspetos fulcrais quando se pretende operacionalizar os projetos.

Existiram, deste modo, algumas limitações do estudo e da investigação prática. Relembramos que quando nos propusemos realizar este estudo, pensámos numa turma de 4º ano, mas no sorteio calhou-nos uma turma de 2º ano do ensino básico o que fez com que as atividades para implementar este estudo só pudessem ser postas em prática no final do estágio, o que nos encurtou o tempo de intervenção.

3 - Conclusão - estágio e investigação

O estágio é um período fundamental na formação do professor, onde a proximidade com o professor cooperante propicia o envolvimento e o querer saber sempre mais. Contudo, um estágio não é só a aplicação de todos os conteúdos aprendidos ao longo dos três anos de licenciatura. E neste mestrado a possibilidade de realizar uma investigação ao longo da prática supervisionada faz de nós alunos, futuros professores, reflexivos e aptos para mudar as suas metodologias a qualquer momento.

Olhando para trás, o percurso foi breve e todas as ansiedades e dúvidas ficaram perdidas no percurso que percorremos. Uma grande vontade de aprender apoderou-se de nós e fez com que chegássemos a bom porto.

Ao longo do estágio as crianças foram correspondendo às nossas expectativas, mostrando entusiasmo e interesse pelos nossos desafios, tendo surgido momentos enriquecedores. A intervenção, sempre oportuna, da nossa professora cooperante, contribuiu para melhorar as aulas.

A implementação da investigação surge num período final, onde as crianças já estão totalmente habituadas à nossa presença, o que fez com que estas fossem participativas, colaborando nas tarefas.

Durante a implementação do projeto, a entrega foi total, as crianças encontravam-se motivadas e dispostas a aprender apesar do tema ser complicado de tratar. Em todo o caso, os resultados obtidos desta investigação foram muito positivos e a abordagem deste tema enriqueceu a nossa experiência da prática pedagógica.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., Tavares, J. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Arends, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, L.da.
- Associação Nacional de Professores. (2006). Contextos de Aprendizagem para uma Sociedade de Conhecimento: actas da XIV jornada pedagógica - VIII transfronteiriças/Associação Nacional de Professores - Castelo Branco
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Bayard, J. (2002). *História das Lendas*. Edição Ridendo Castigat Mores.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan & Taylor (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Carmo, H., Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J., Lacerda, João. (2007). *A interculturalidade na Expansão Portuguesa*. Lisboa: Artipol - Artes Tipográficas.
- Costa, K., Sousa, K. O aspecto sócio-afectivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_aspecto_socioafetivo.
- Cristovão, A. (2010). *La Moire Enchantée ou Portugal. Mémoires d`um récit mythique*. Lisboa: Edições calibri/ IELT - Universidade Nova.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1998). Unesco.
- Decreto-Lei nº 209/2022 de 17 de Outubro.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Departamento de Educação Básica.
- Ferreira, G. *Contos Tradicionais Portugueses*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola*. Porto Editora: Porto.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Martins, E. C. (1996). *“Sínteses de investigação qualitativa”*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Melo, J. (2002). *Antologia do Conto Português*. Lisboa: Dom Quixote
- Mialaret, G. (1980). *As ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Morgado, M., Pires, N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil*. Vivemos num Mundo sem Esconderijos. Lisboa: Edições Colibri.
- Oliveira, F. (1994). *As Mouras Encantadas*. Loulé: Tipografia do Algarve.
- Pais, A. (2010). Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de Língua Portuguesa. In *Encontros de didáctica*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Parafita, A. (2005). *Histórias de arte e manhas*. Lisboa: Textos Editores.
- Pereira, C. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Mudança Conceptual nos Processos Formativos - uma investigação-acção no âmbito da formação inicial de educadores/professores*. Tese de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Pereira, J. (2011). *Diálogos Interculturais*. Porto: VidaEconómica
- Pimenta, S., Lima, M. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, O. (1987). *Portugal o Mediterrâneo e o Atlântico*. Lisboa: livraria Sá da Costa Editora.
- Ruivo, J. (1997). O que é um Bom Professor - representações das Características de Professores em Formação. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.
- Ruivo, J. (1998). *Educação & Formação: Aprender para o Futuro*. Educare/Educare Ano IV, Nº4, 5-18.

- Ruivo, J., Carrega, J. (2011). *Políticas e Políticos da Educação. Contribuição para a História do Sistema Educativo em Portugal*. Castelo Branco: RVJ Editores, Lda.
- Saint-Exupéry, A. (nd). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Aster.
- Soares, L. (2006). *Lendas de Mouras*. Civilização Editora
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, J. (1998). *Construção do conhecimento e aprendizagem*. In: Almeida, L., Tavares, J. (org.). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Visualising Europe. Teachers's Guide for Pupil's workbook 1 (6-9)* (coord. M. Morgado et ali) (2008). Castelo Branco:IPCB.
- Voyenne, B. (1964). *Histoire de L 'idée européenne*. Paris: Payot.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Lenda das Amendoeiras

A Lenda das Amendoeirias

Esta história passou-se há muitos, muitos séculos quando os Mouros dominavam o Al-Gharb, a que hoje chamamos Algarve.

A capital da região era a magnífica cidade de Chelb, hoje conhecida por Silves, onde se ergue ainda o antigo castelo de pedra avermelhada, que vos aconselho a visitar.

O rei mouro, que então aí reinava, era jovem, aventureiro e valente. Montado no seu cavalo veloz como o vento, comandava os exércitos que iam conquistando os territórios cristãos.

No fim das batalhas, como era hábito, os soldados saqueavam as povoações, levando consigo todos os tesouros que conseguiam transportar: jóias e moedas de ouro, objectos de prata, espadas e facalhões, tecidos de linho e seda, tapetes da mais fina lã. Mas ai dos vencidos! Também muitos deles perdiam a condição de pessoas livres e passavam a escravos.

Foi o que aconteceu a uma linda princesa que os combatentes entregaram, como precioso presente, a Ibne-Almudin, o Poderoso.



Nunca ele vislumbrara beleza igual. A princesa era esguia e branca como a flor do gladiolo, tinha uns cabelos que pareciam cascatas de ouro, olhos azuis como as águas do rio Arade, a boca vermelha, tal qual um morango.

– Como te chamas? – perguntou o rei, quando a trouxeram à sua presença.

– Gilda.

Era um nome estranho, que não se usava por aquelas bandas. Por isso todos começaram a tratá-la por “Princesa do Norte”.

Trabalhavam os outros escravos em ofícios duros, carregando pedra para as fortalezas, cavando de sol a sol, servindo os seus donos e senhores. Mas a Princesa do Norte vivia num quarto forrado com azulejos de Toledo, atapetado com carpetes do Oriente, e descansava num divã coberto de almofadas de seda. Para se entreter, bordava com pérolas véus de musselina, alongava o olhar pelos verdes campos, ouvia o trinar dos pintassilgos e rouxinóis.

Andava Ibne-Almudin ocupado em lutas, mas do seu pensamento não saía a loura prisioneira. Muitas mouras sedutoras com ele sonhavam, muitas cristãs poderia possuir mas só Gilda lhe fazia estremecer o coração.

No entanto, a Princesa do Norte sempre estava triste.

– Será por ter perdido a liberdade? – interrogava-se o mouro.

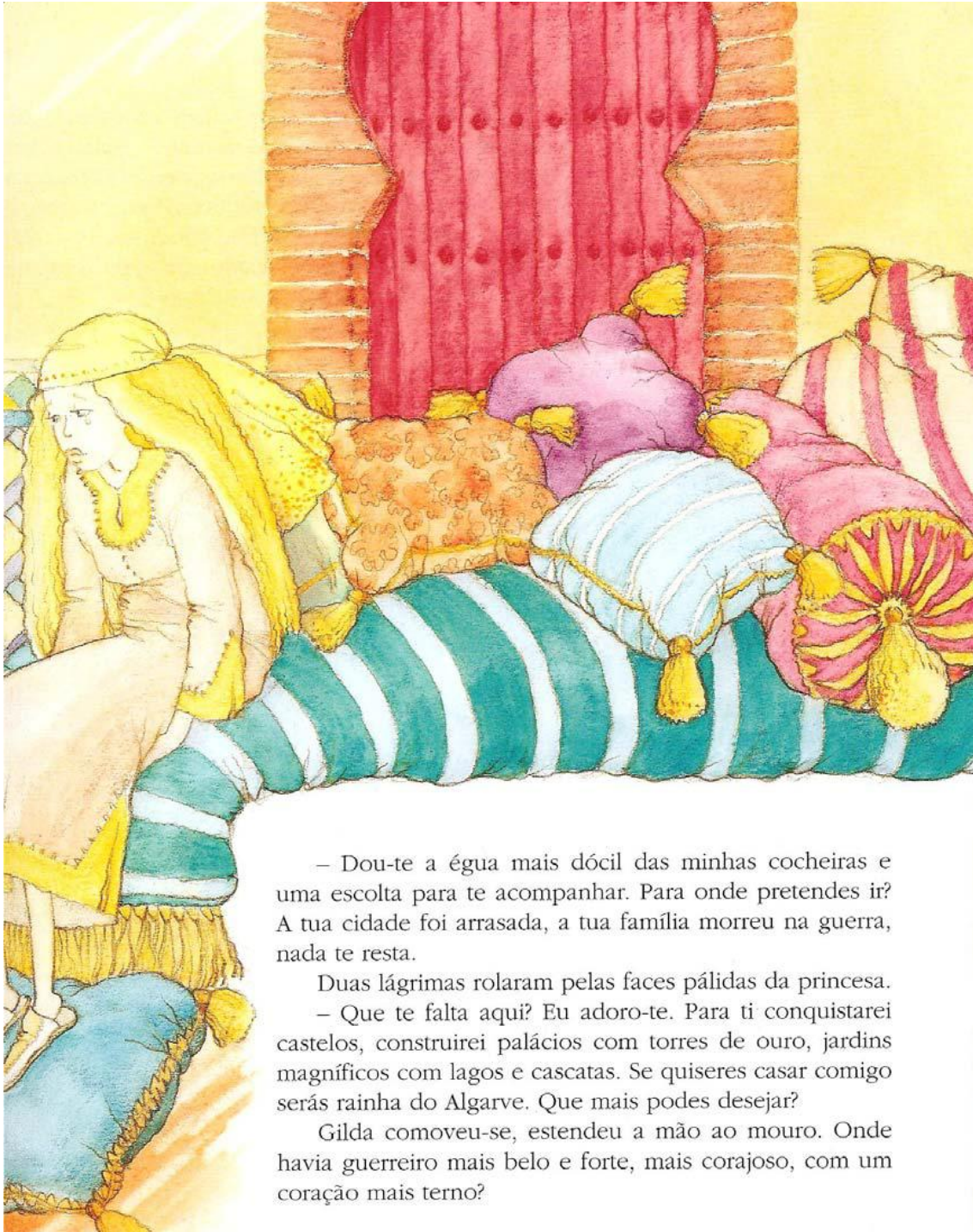
Na esperança de lhe devolver a alegria, chamou-a ao salão e disse:

– Bem sabes o quanto te amo. Sinto, contudo, que não és feliz. Por isso, prefiro perder-te se o teu desejo for abandonar-me. A partir deste momento, és livre. Podes fazer o que quiseres.

Manifestou a jovem vontade de regressar à pátria. Arrecadou num saco os seus poucos haveres e despediu-se dos amigos que permaneciam na escravidão.

Ficou o soberano muito abalado, mas palavra de rei não volta atrás.





– Dou-te a égua mais dócil das minhas cocheiras e uma escolta para te acompanhar. Para onde pretendes ir? A tua cidade foi arrasada, a tua família morreu na guerra, nada te resta.

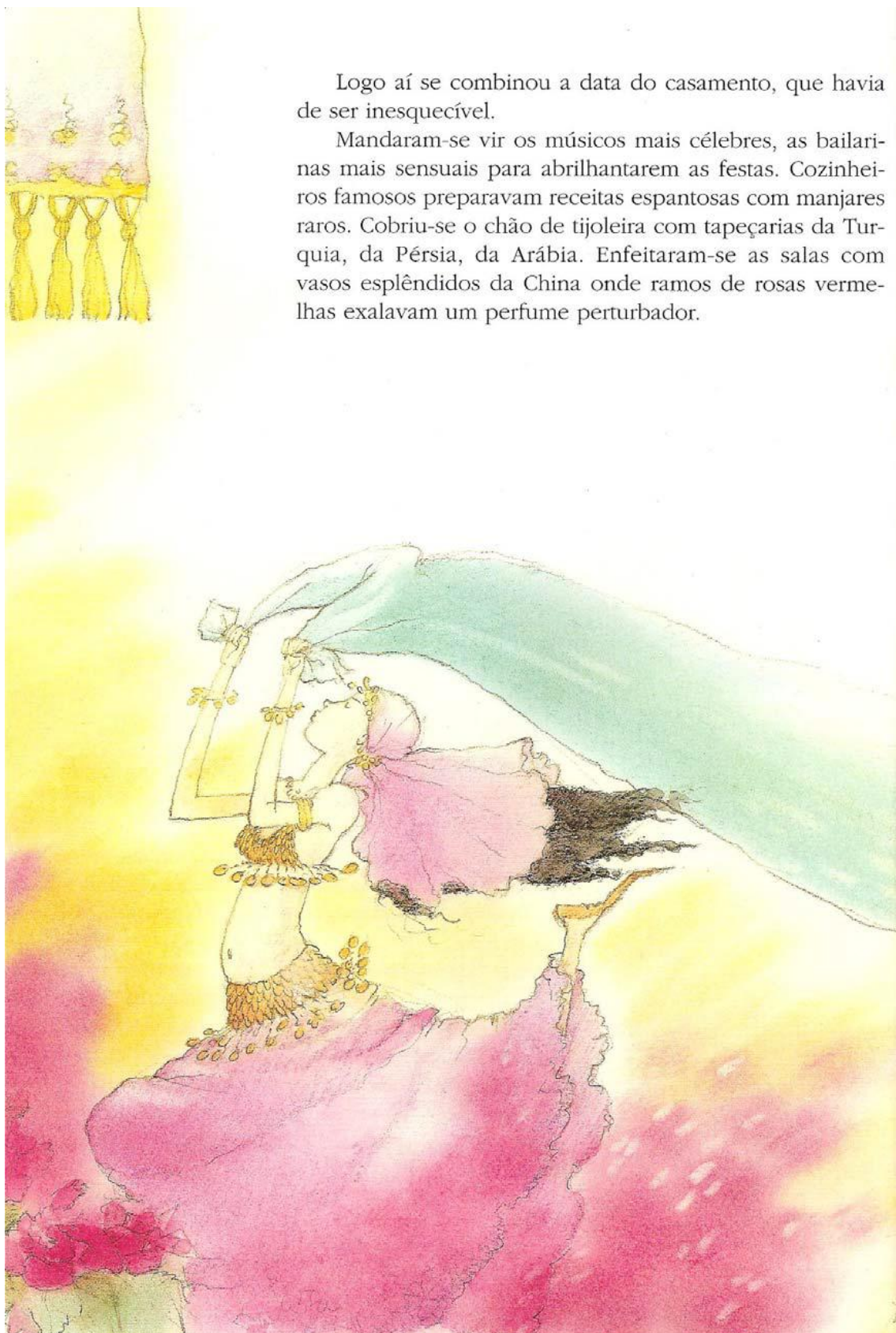
Duas lágrimas rolaram pelas faces pálidas da princesa.

– Que te falta aqui? Eu adoro-te. Para ti conquistarei castelos, construirei palácios com torres de ouro, jardins magníficos com lagos e cascatas. Se quiseres casar comigo serás rainha do Algarve. Que mais podes desejar?

Gilda comoveu-se, estendeu a mão ao mouro. Onde havia guerreiro mais belo e forte, mais corajoso, com um coração mais terno?

Logo aí se combinou a data do casamento, que havia de ser inesquecível.

Mandaram-se vir os músicos mais célebres, as bailarinas mais sensuais para abrilhantarem as festas. Cozinheiros famosos preparavam receitas espantosas com manjares raros. Cobriu-se o chão de tijoleira com tapeçarias da Turquia, da Pérsia, da Arábia. Enfeitaram-se as salas com vasos esplêndidos da China onde ramos de rosas vermelhas exalavam um perfume perturbador.



Os poetas cantaram poemas de amor eterno e felicidade.
O rei amou-a como nenhum homem amou outra mulher.

No entanto, a Princesa do Norte ia empalidecendo. Uma estranha tristeza a roía por dentro, apesar de nada aparentemente lhe faltar.

Ofereceu-lhe o marido anéis de safiras, diademas de brilhantes, pulseiras lavradas, colares de pérolas.

Ibne-Almudin recebeu-o sem esperança.

– Qual é o teu ofício? Estudaste por acaso para médico? – perguntou-lhe o rei.

– Não senhor. Aqui limpo o esterco dos cavalos mas lá era poeta...

– Poeta! – troçou o conquistador. – Os poetas fazem rimas... Pensas tratar a minha amada com um poema?

– Eu sei porque sofre a princesa. Na nossa pátria, nestes dias de Inverno, cobre-se a paisagem de neve. Quem com ela cresceu, nunca conseguirá esquecê-la. A princesa possui o vosso amor e uma fortuna imensa mas tem saudades da neve.

– Podes estar certo – admitiu o rei. – Mas como queres tu que eu arranje neve quando no Algarve o sol brilha Inverno e Verão e as temperaturas sempre são amenas? Queres que vá a serras longínquas buscar neve?

– Derretia-se pelo caminho – disse o poeta. – Mas eu tenho outra ideia. Mandai plantar amendoeiras por estes campos em redor e esperai.

Não tinha o rei nada a perder até porque bem gostava de comer figos secos com amêndoas... E, seguindo o conselho, encheu de amendoeiras terras e terras, a perder de vista.

Foram as estações passando.

Certa manhã, a princesa, ao acordar, soergueu a cabeça e espreitou pela janela junto à cama.

– Olhai, meu esposo! Olhai! – exclamou ela a sorrir. – Que brancura! Vede os campos tão lindos, cobertos de neve!

Comeu, cheia de apetite, sete pães barrados com mel e um cântaro de leite. Saltou para o fofo tapete de Arraiolos, vestiu uma túnica vermelha de cetim, alisou os esplêndidos cabelos loiros.

Depois, dando a mão ao rei, subiu até à torre mais alta do castelo de Silves e ficou a contemplar a incrível maravilha.

Com tantas amêndoas, entretanto colhidas, as cozinheiras inventaram doces maravilhosos, que chegaram até aos nossos dias.

O poeta deixou de limpar cavalariças. Deram-lhe uma pena de pavão real com aparo de prata para escrever poemas e logo rabiscou um:

NEVE

Cai neve, a neve cai
nas terras quentes do Sul
onde o céu é sempre azul.
Cai neve, a neve cai.

Com tanto sol a brilhar,
cai neve desta maneira?
Seus flocos brancos são flores,
pétalas de amendoeira.

Escusado será dizer que, daí por diante, a Princesa do Norte foi muito, muito feliz.



APÊNDICE B - Lenda A Moura de Monchique

A Moura de Monchique

O Algarve sempre foi terra de pescadores e António era um deles. Quis a má sorte, no entanto, que o seu barco naufragasse para os lados de Portimão. Atirado contra as rochas, na maré viva, só a custo salvou a vida, ficando muito maltratado.

Foi então recompor-se para a Serra de Monchique, onde vivia sua mãe. Bons ares e descanso nunca fizeram mal a ninguém. Assim, o nosso rapaz, forte, desempenado, em breve sentiu melhoras.

Dava longos passeios pelos montes e, numa dessas caminhadas, encontrou uma linda rapariga, coberta com um manto branco.

– Como te atreves a entrar nos meus domínios? – perguntou ela.

– Não sabia que estas terras te pertenciam. Mas acalma-te, pois não venho cá caçar nem roubar fruta. Onde é que moras, se por aqui só há árvores e pedras? Vives nalgum ramo? – troçou ele.

– Vivo num palácio.

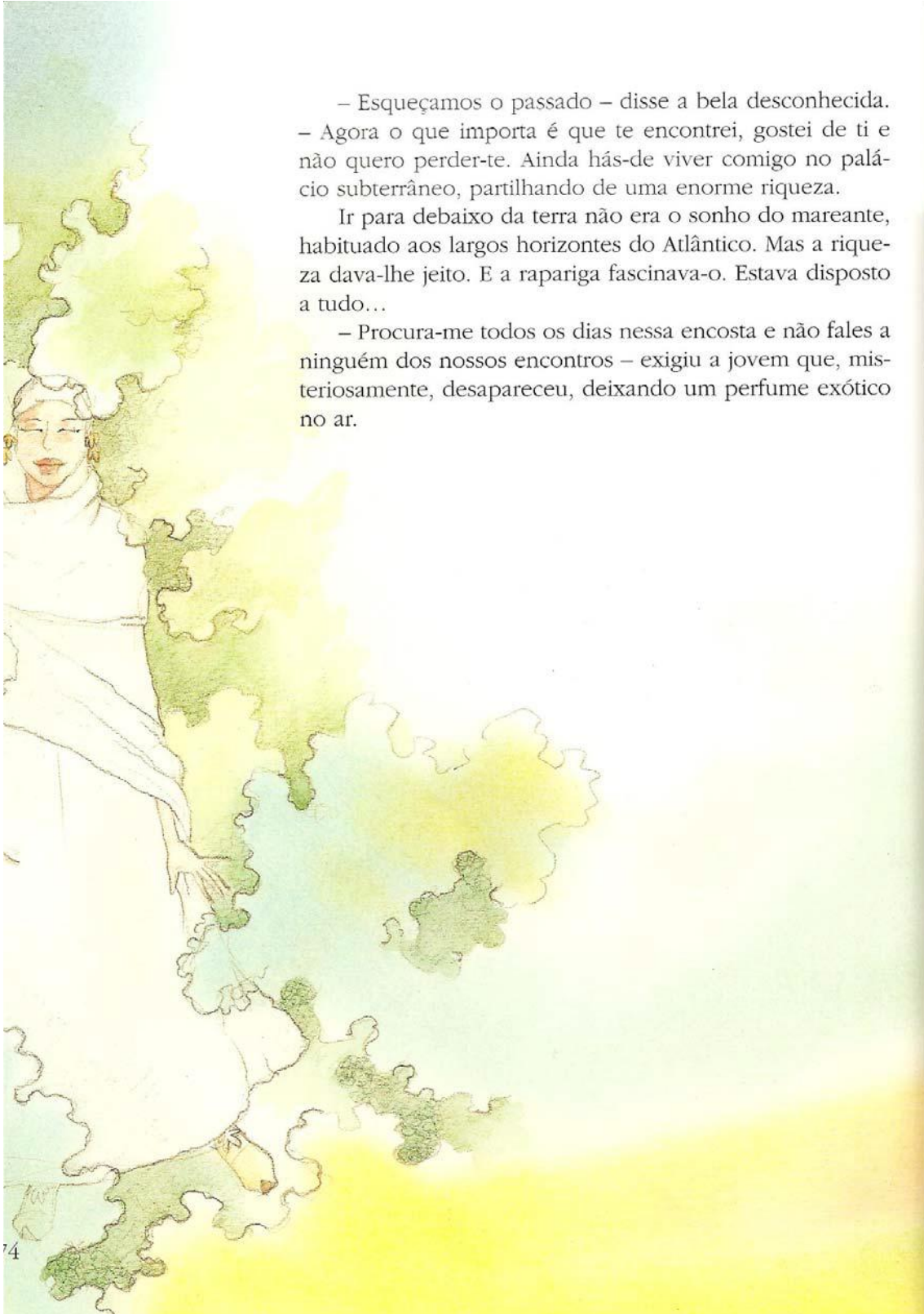
O pescador olhou de novo em volta.

– Só se for debaixo do chão.

– Acertaste – confirmou ela. – Antes de os soldados arrasarem a minha antiga morada, o sol batia nos seus sete torreões onde as cegonhas faziam ninhos. Agora, nas profundezas, tenho como vizinhos coelhos e toupeiras. Maldito rei D. Afonso III. Só lhe desejo a morte!

O rapaz soltou uma gargalhada.

– Esse rei morreu muito antes de nós nascermos. Agora é o neto quem governa e as guerras dele não passam por aqui. Vai uma grande confusão na tua cabeça!



– Esqueçamos o passado – disse a bela desconhecida.
– Agora o que importa é que te encontrei, gostei de ti e não quero perder-te. Ainda hás-de viver comigo no palácio subterrâneo, partilhando de uma enorme riqueza.

Ir para debaixo da terra não era o sonho do mareante, habituado aos largos horizontes do Atlântico. Mas a riqueza dava-lhe jeito. E a rapariga fascinava-o. Estava disposto a tudo...

– Procura-me todos os dias nessa encosta e não fales a ninguém dos nossos encontros – exigiu a jovem que, misteriosamente, desapareceu, deixando um perfume exótico no ar.

António voltou para casa mas não conseguia tirar da cabeça a estranha aparição. Até acordado sonhava com ela. Mal tocava na comida, esquivava-se dos companheiros que o chamavam para a faina da pesca, não trocava duas palavras com a mãe.

Mal o Sol raiava, desandava para a serra para só regressar ao anoitecer.

Aflita, estranhando o comportamento do filho, pediu a pobre mulher ajuda a dois pescadores que com ele costumavam andar embarcados.

– Vamos descobrir o que se passa – asseguraram os companheiros.

Assim fizeram. Seguiram-no de longe, escondendo-se depois na mata para o espiarem.

– Zuleima! Zuleima! – chamou o rapaz quando chegou ao território da amada.

Era um nome árabe...

Viram então surgir uma figura feminina, tão deslumbrante que também eles ficaram embasbacados. Tinha uma finura de princesa e trajava uma túnica bordada a prata. Tão diferente das moças da beira-mar ou das aldeias serranas que eles conheciam...

Por entre o matagal, foram-se aproximando até ouvirem, bem distinta, a conversa.

– Quero pedir-te um favor – dizia ela. – Traz-me uma mão-cheia de terra do sítio onde fica a tua casa.

– O quê? – replicou ele, admirado. – Ofereço-te antes uma rosa ou um colar de conchas. Eu próprio o farei. Para que queres tu um pedaço de terra?

– Aí ficava a mesquita onde eu ia rezar. É chão sagrado. O jovem não percebia patavina.

– Dizes cada disparate! A minha casa já é velha. Se lá houve uma mesquita, foi no tempo dos nossos antepassados, no tempo dos Mouros.

Então, ela confessou-lhe:

– Sou moura e o meu pai encantou-me para os Cristãos não me levarem como escrava.

António empalideceu. Contavam-se histórias medonhas dos Mouros, das suas bruxarias e vinganças... Podia uma rapariga tão fina, tão bela estar ali para o levar à perdição?

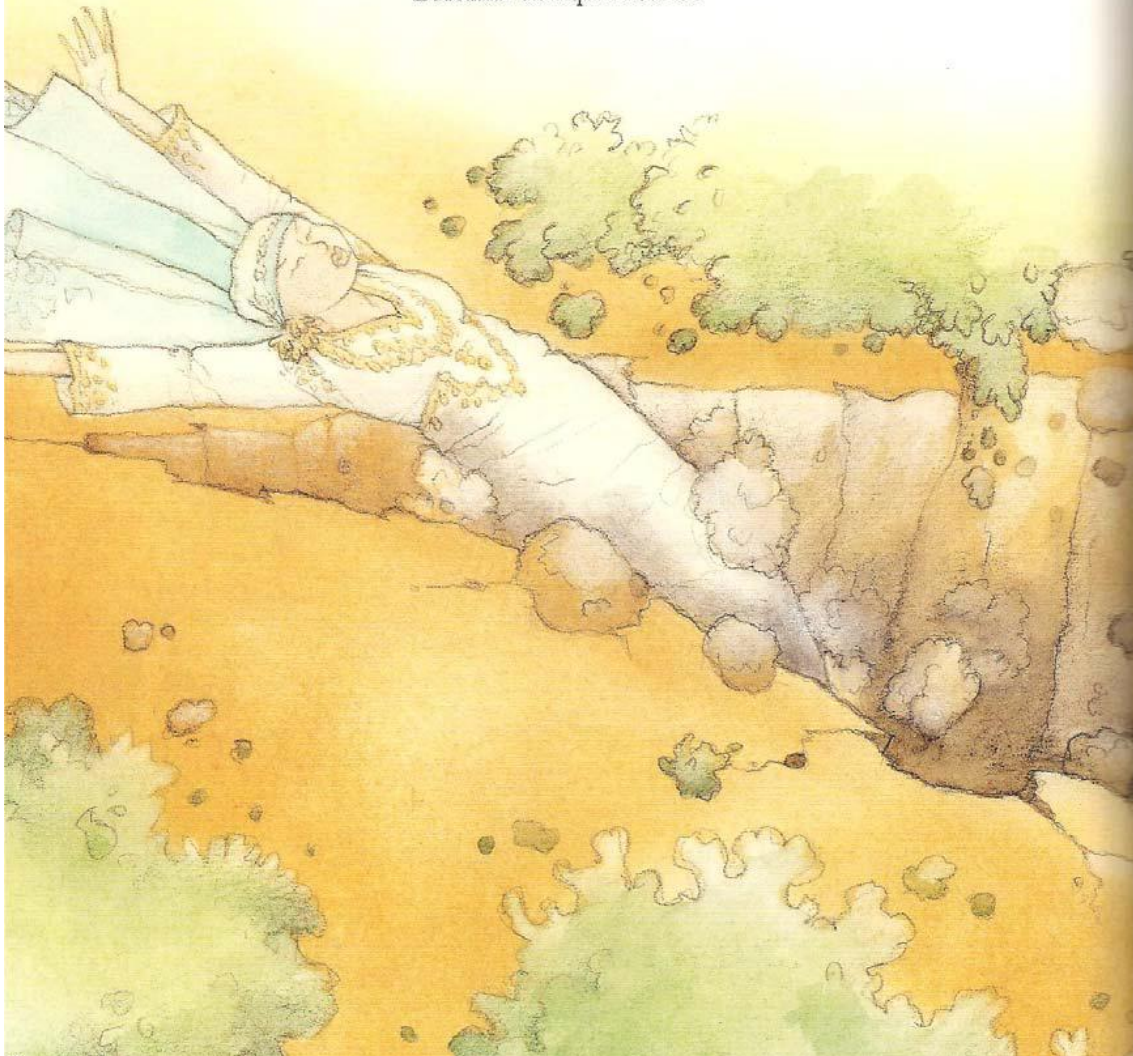
Ela parecia adivinhar-lhe o pensamento.

– Confia em mim, que só te quero bem. Prometo dar-te tesouros fabulosos, como nunca imaginaste. Faz o que te peço e depois vem viver para sempre no meu palácio.

Embora atordoado pela paixão, o jovem teve um rebate de consciência.

– Terei de abandonar a minha mãe, que não tem mais ninguém no mundo? É tão doente, coitada... Quem tratará dela?

Zuleima tranquilizou-o.

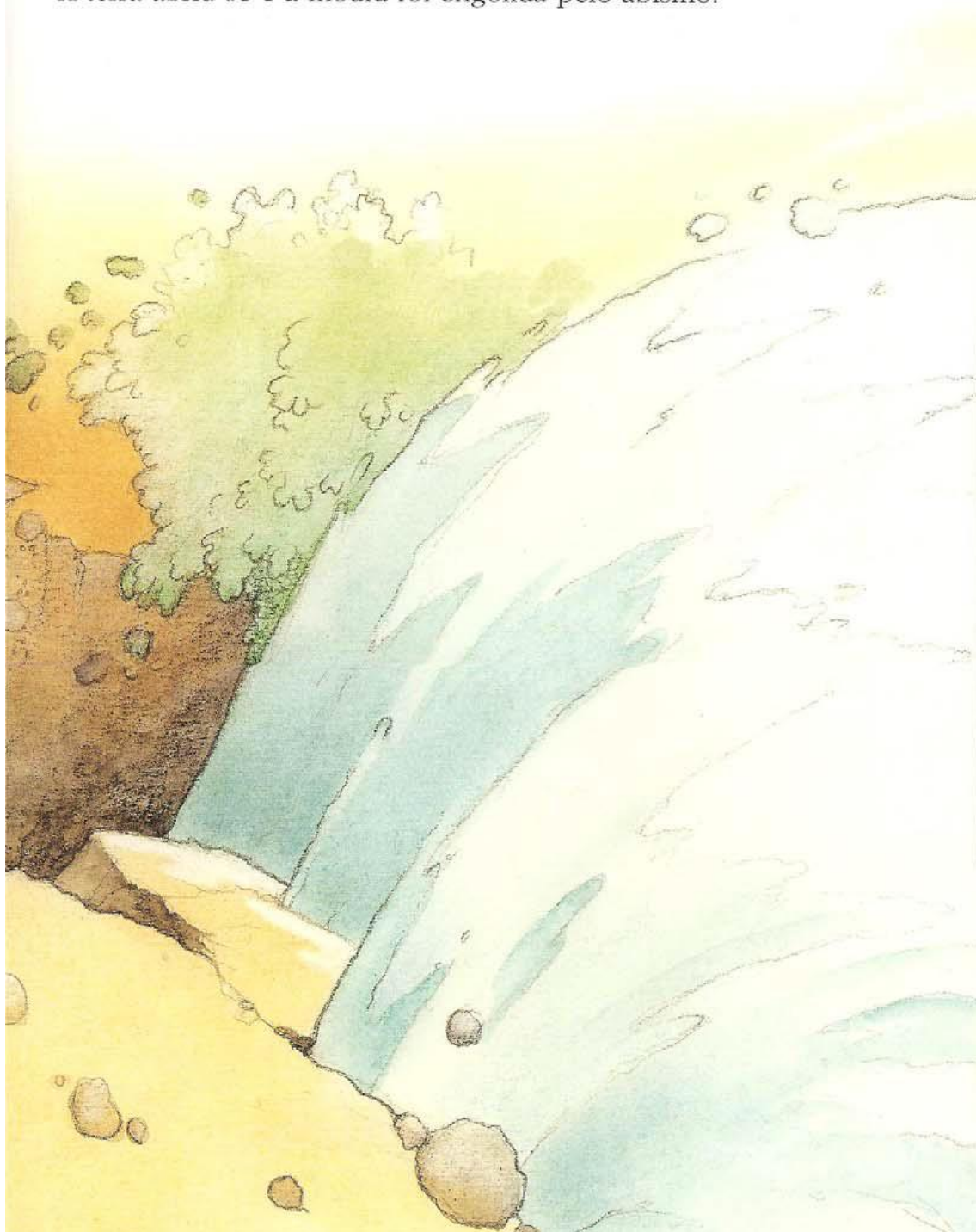


– Por baixo deste monte correm águas milagrosas, capazes de curar muitas doenças. Se a tua mãe se banhar nelas, recuperará a saúde.

Vou fazer aqui uma fonte, mas jura que me obedecerás.

O rapaz ia abrir a boca para pronunciar a jura quando se viu, de repente, apanhado por trás. Eram os amigos que o agarravam e impediam de falar.

Um estrondo terrível como um trovão ribombou no ar. A terra abriu-se e a moura foi engolida pelo abismo.



Ao mesmo tempo, uma nascente começou a jorrar.

Os três jovens olharam uns para os outros, arrepiados. Não acreditavam em magias mas lá que as havia, havia...

Um dos pescadores aproximou-se da poça de água quente que entretanto se formara.

– De onde vem este calor? A nascente deve ter sido aquecida pelo Diabo, no Inferno! – exclamou, horrorizado.

– Não será antes uma água abençoada, a água miraculosa de que ela falava?

Os amigos torceram o nariz. Pouco crédito davam às palavras de uma moura.

Na semana seguinte, a mãe do rapaz, farta de sofrer, arrastou-se, apoiada numa bengalinha, até ao local.

– Vou experimentar as águas desta fonte, a ver se me livro dos meus males.

Para espanto de todos, ficou curada.

Correu a história. Logo começaram a vir, de perto e de longe, pessoas com maleitas diversas: reumatismos, doenças de pele, paralisias, achaques do estômago, problemas nervosos. Tais melhoras tiveram que a fonte ganhou fama. Junto a ela se construíram as termas de Monchique.

APÊNDICE C - Lenda A Moura de Alcoutim

A watercolor illustration of a landscape. On the left, a steep, rocky bank is covered with various shades of green foliage and trees. The right side of the image shows a wide, calm river or lake with a blue-green hue, extending towards a hazy horizon. The style is soft and painterly, with visible brushstrokes and a gentle color palette.

A Moura de Alcoutim

Num monte junto ao Guadiana havia outrora um belo castelo, agora em ruínas.

E nesse castelo morava uma linda castelã, que por lá ficou encantada.

Nas noites longas a sua voz confundia-se com o sopro do vento pelas serranias, com o murmurar das águas do rio. Cantava, cantava, ao longo dos séculos tem cantado:



Sou a triste moura,
Moura de Alcoutim,
Meus irmãos mataram,
Deixaram-me assim.

Meu pai foi para longe,
Para além do mar,
Julgando algum dia
Poder-me buscar.

Mas o meu encanto
Nunca mais tem fim.
Será que ninguém
Tem pena de mim?

Eu guardo um tesouro
Debaixo do chão
Para quem me salvar,
Mouro ou cristão.

As pessoas que passam junto ao castelo apressam o passo, pois diz-se que a moura não vive sozinha. Mora com ela um monstro terrível, uma cobra gigantesca, que mais parece um dragão.

Certa noite um rapaz mais afoito aproximou-se, chegando à fala com ela.

– Olá! – disse a enfeitada. – Serás tu quem, finalmente, me vem salvar?

– Não estou aqui para outra coisa. Custa-me pensar que te encontras há mais de seiscentos anos a viver num sítio tão desconfortável, entre pedras nuas ou debaixo de duas azinheiras que devem ser tão velhas como tu.

– Consideras-me velha?

– De maneira nenhuma! Acho-te muito bem conservada para a idade. Esses teus dentes, que parecem pérolas serão, por acaso uma dentadura postiça?

A castelã enfureceu-se. Jurou por Alá que tudo o que tinha era natural. Nunca fizera operações plásticas, não usava cremes para a pele, nem sequer pintava o cabelo. Se ele a salvasse e casasse com ela, poderia comprovar.

– Bem – disse o rapaz –, conta comigo. Vou dar-te um beijo para te desencantar.

– Não. Terás de lutar com uma serpente gigantesca que me guarda. Para calculares o tamanho da bicha, aviso-te que o silvo dela é tão forte e estridente como o apito de um comboio.

– Será também do tamanho de um comboio? Que monstro descomunal!

A rapariga entristeceu.

– Não me digas que desistes, tu também. Os Portugueses saíram cá uns medricas... Não lutam por uma dama?



O algarvio encheu-se de brio.

– Nós, os Portugueses, somos até muito valentes. Para to provar vou arranjar um tanque com um canhão para dar cabo do monstro.

A moura soltou uma gargalhada trocista.

– Chamas a isso coragem? O herói que me salvar tem de lutar corpo a corpo, só com uma arma branca, faca ou espada, contra o animal. Se o vencer pode ficar comigo e receberá uma enorme fortuna.

– E se for derrotado?

– Nesse caso, morre.

O jovem tinha muito amor à vida, não ia perdê-la num combate desigual.

– Lamento muito... Vendo bem, não estás assim tão mal, encantada. Manténs a tua beleza e juventude através dos tempos. Podias dar umas entrevistas, tornar-te famosa. Se quiseres, trago-te cá uns jornalistas, a gente da televisão. Organizo excursões de turistas para te conhecerem.

Divertes-te e ganhamos bom dinheiro.



A rapariga começou a entusiasmar-se. Estava farta de solidão.

Mas um assobio tremendo, como o de um comboio, cortou os ares. A serpente gigante não alinhava em modernidades.

– Lá está ela a chamar-me. Tenho de voltar para o meu esconderijo – soluçou a moura. – Se desobedeço, dá cabo de mim.

O rapaz nem ouviu o final da frase. Fugiu dali a sete pés.

Parece que nunca mais entrou numa estação de caminho-de-ferro porque até sobe pelas paredes quando ouve um apito.

APÊNDICE D - Planificação das sessões

Planificação de 20 de março de 2012 - “Lenda das Amendoeiras”

A planificação de 21 de março de 2012 teve a principal função de darmos a conhecer, aos alunos, o trabalho que iríamos desenvolver, dentro da sala, com eles. Neste sentido tivemos o cuidado de falar com as crianças, com calma, sobre o assunto a abordar, visto que era um pouco complexo e requeria alguma atenção.

Tema integrador: à descoberta das inter-relações entre espaços

Elemento integrador: Lenda das Amendoeiras

Vocabulário: mouros; história; interculturalidade

1ª Etapa

Iniciei as atividades do dia, dialogando com os alunos sobre o tema que iremos abordar, de forma a que estes saibam a razão que nos levou a voltar à sala, depois do calendário estipulado para o estágio.

Durante o diálogo tivemos o cuidado de explicar às crianças que íamos ler alguns textos para trocarmos ideias sobre pessoas com culturas diferentes, pertencentes a um povo que viveu no nosso país há muitos séculos, chamavam às pessoas desse povo “Mouros”. Em relação aos portugueses, esse povo será o “outro” e veremos aspetos diferentes ou semelhantes entre os dois povos.

Desta forma farei uma breve introdução sobre este povo, dizendo os séculos em que viveram em Portugal (séc. VIII-XIII - conquista definitiva em Silves pelas forças de D. Afonso III, em 1253) e na Península Ibérica (até ao séc. XV) e apresentarei alguns dos seus costumes/hábitos.

2ª Etapa

Numa segunda etapa, após o diálogo entregámos a cada criança um texto, “A lenda das Amendoeiras”, numa versão escrita por Luísa Ducla Soares.

Pedir a cada criança que leia o título da lenda, para que nos dissesse o que pensam que falará o texto e o que este relata, de forma a ativar o conhecimento prévio da criança.

Antes da leitura perguntarei se elas já tinham ouvido falar de mouros e o que acham destas personagens, se eram simpáticas, onde é que elas viveram e ainda se os seus hábitos/costumes eram iguais aos nossos.

3ª Etapa

Quando as crianças se encontrarem esclarecidas sobre este povo e seus costumes, pedir-lhes-ei que elaborem um desenho. As crianças terão de imaginar como seriam os instrumentos musicais, as peças de vestuário ou ainda um objeto pessoais.

Quando todas as crianças tiverem acabado o seu desenho, mostrarei imagens relacionadas com os mouros, as quais terão o intuito de confrontar os desenhos das crianças

com outras representações. As imagens deverão ser analisadas, para que as crianças percebam que todos nós somos diferentes e ao mesmo tempo temos aspetos em comum.

4ª Etapa

Nesta quarta etapa ler-se-á o texto “A lenda das Amendoeiras”. A leitura deverá ser feita pela professora estagiária em voz alta. Num segundo momento a leitura será feita pelas crianças, parceladamente.

Quando a leitura se der por terminada, faremos algumas perguntas sem influenciar as respostas, nem pela positiva, nem pela negativa, para trabalhar o conteúdo da lenda.

O diálogo tem o intuito de mostrar à criança que existiram povos em Portugal, os quais possuíam hábitos/costumes diferentes dos nossos.

No seguimento do diálogo, chamar-lhes-ei a atenção para os amigos que estão na sala, perguntando-lhes se todas as pessoas que estão ali são iguais e gostam das mesmas coisas. Na turma existe um menino portador de autismo, deste modo, perguntar-lhes-ei se por esse menino ser diferente eles não brincam com ele, dando a noção que nos dias de hoje é cada vez mais visível encontrarmos, nas escolas, meninos e meninas que são diferentes por diversas razões, incluindo diferenças físicas, capacidades de fazer as coisas ou por serem de outras “culturas/etnias”. Salienta-se a importância de nos aceitarmos uns aos outros e de respeitarmos as diferenças de cada um.

Para dar continuidade a este diálogo falarei um pouco sobre a cultura árabe.

6ª Etapa (Sistematização)

Após a exploração do tema “interculturalidade” iremos explorar a lenda. Entregaremos a cada aluno uma ficha, esta conterá perguntas relacionadas com o que lemos na lenda, como exemplo: o que pensas da atitude do rei mouro Ibne-Almundim ao deixar a princesa cativa partir? Como reage a princesa cristã? Achas que a lenda tem um final feliz? Porque?

Planificação do dia 21 de março de 2012 - “A Moura de Monchique”

Tema integrador: À descoberta das inter-relações entre espaços

Elemento integrador: lenda “A Moura de Monchique”

Vocabulário: mouros; história dos países; interculturalidade

1ª Etapa

Iniciaremos a atividade dialogando com os alunos sobre o que falámos no dia anterior, de forma a recordar os conteúdos abordados.

Neste dia levarei para a sala um PowerPoint, o qual conterá fotografias de mouros, instrumentos musicais, objetos pessoais e imagens sobre a habitação. Estas fotografias serão discutidas em grande grupo, para nos apercebermos se existem semelhanças ou diferenças perante os objetos que utilizamos hoje em dia e as casa onde vivemos. Desta forma farei a

ligação entre o nome dos instrumentos musicais, como por exemplo; guitarra, nome que provem do árabe.

O PowerPoint também incluirá o texto da lenda “A moura de Monchique”. Um dos diapositivos será só para o título da lenda, para que as crianças falem sobre este.

2ª Etapa

Após a exploração do título passaremos à leitura do texto. O texto será lido pela professora estagiária em voz alta, e seguidamente pelas crianças, parceladamente.

O fim da lenda não será lido, para que sejam as crianças a criar um fim para esta lenda. Nos seus lugares, em silêncio, cada criança terá que criar um fim para a lenda, num pequeno texto de 5 linhas.

Assim que todas as crianças terminem o exercício, em voz alta, 3/4 alunos irão ler o seu texto à turma. Quando as crianças acabarem de ler os seus textos, lerei, em voz alta, o fim da lenda para que possamos comparar o que eles escreveram com esse final.

Serão discutidas as diferenças entre este final e os que as crianças imaginaram e será questionado o final que demonstra mais respeito pelas diferenças entre as pessoas.

3ª Etapa (Sistematização)

Prevíamos uma terceira etapa na qual as crianças criassem um pequeno adereço para complementar as representações sugeridas através dos desenhos, mas o tempo não permitiu concretizá-las.

Planificação do dia 22 de março de 2012 - “A Moura de Alcoutim”

Tema integrador: À descoberta das inter-relações entre espaços

Elemento integrador: fantoches; lenda “Moura de Alcoutim” **Vocabulário:** mouros; interculturalidade

1ª Etapa

Dialogarei com os alunos sobre o que abordámos nos dias anteriores, de forma a recordar o conteúdo lecionado.

Neste dia, levarei para a sala um fantocheiro em conjunto com três fantoches.

A história da lenda “A Moura de Alcoutim” será cantada aos alunos a partir dos fantoches.

Um dos cantos da sala será devidamente arrumado, para que se possa contar a história. Levarei para a sala uma manta de trapos onde as crianças se sentarão para ouvir a lenda.

2ª Etapa

Terminada a história, faremos a sua exploração. Para tal, perguntarei às crianças se gostaram e o que ela lhes transmite.

Com a ajuda da minha colega de estágio, ainda com as crianças sentadas na manta, criaremos um diálogo entre as personagens que apareceram na história, de forma a questionarem o comportamento de cada uma.

Este diálogo entre a serpente monstro, a mouro de Alcoutim e o rapaz pescador, teve a função de promover uma conversa sobre a diferença de cada um, a qual mostrou que todos nós somos diferentes e acreditamos em algo e que isso pode ajudar-nos a viver em comunidade, desde que nos saibamos respeitar e aceitar.

3ª Etapa

Assim que todas as crianças se encontrem sentadas nos seus lugares e em silêncio, pedir-lhes-ei que elaborem um texto. Neste texto eles terão que escrever a forma como se sentiram durante as três sessões em que lhes apresentei as lendas e terão que responder a quatro itens: lenda que mais gostaram e porquê; Quem eram os mouros; O que entendem por interculturalidade; Se acham que é importante ler na escola histórias de povos diferentes.

APÊNDICE E - Entrevista às crianças



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Entrevista aos alunos:

Breve introdução: Olá! Lembras-te de mim? Espero que sim! Eu chamo-me Carmen Vitor e fui tua professora estagiária, de novembro até fevereiro de 2012. Estou aqui para te fazer umas perguntas sobre o “outro”, sendo este um ser diferente de nós, para realizar um trabalho intitulado relatório de estágio. Prometo ser breve.

Nome:

Idade:

Data:

Questões:

Grupo 1 - Contos tradicionais

1- Lembraste de uma ou várias lendas que tenhas ouvido contar?

2 - Qual/ quais?

3 - Gostaste? Porque?

Grupo 2 - Os Mouros

5 - Sabias que no passado existiu um povo chamado “Mouros”?

6 - Achas que esse povo se vestia como nós, agora?

7 - E a alimentação, achas que também era igual à nossa?

8 - Gostavas de visitar uma terra onde as pessoas se alimentem e se vistam de forma diferente da nossa?

3 Grupo - Perceção do “outro”

9 - Alguma vez tiveste contato com crianças de outros países, tendo estas hábitos diferentes?

10 - Achas que as pessoas que vêm de outros países, ou vivem noutros locais, por terem hábitos diferentes são mais ou menos amigas que nós?

11 - Gostavas de brincar com crianças desses países? Achas que elas brincam como tu, tendo vídeo jogos e computadores?

APÊNDICE F – Ficha: “Lenda das Amendoeiras”

Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Agrupamento de escolas Afonso de Paiva
Escola São Tiago



1 - Gostaste de ouvir contar a história “Lenda das Amendoeiras”? Porque?

R: _____

2 - O que pensas da atitude do rei mouro Ibne-Almudim ao deixar a princesa cativa partir?

R: _____

3 - Como reagiu a princesa cristã?

R: _____

4 - Como é a festa de casamento?

R: _____

5 - Nas festas de casamento a que foste também há flores, música, bailarinas, manjares deliciosos? Serão muito diferentes da festa que se conta nesta lenda?

R: _____

6 - O que é mais importante para a princesa cristã do que as pedras preciosas e roupas esplêndidas? Porquê?

R: _____

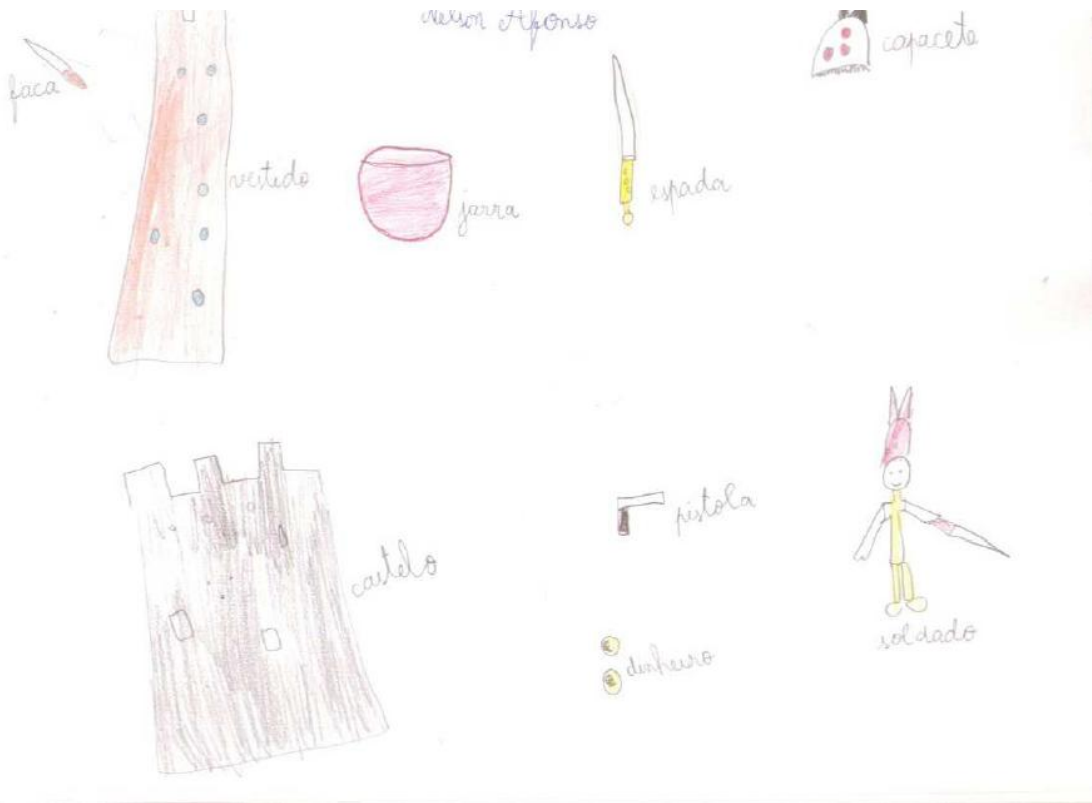
7 - Apesar de pertencerem a povos diferentes, a princesa cristã e o rei mouro conseguem ser felizes? Porquê?

R: _____

8 - Achas que a lenda tem um final feliz? Porque?

R: _____

APÊNDICE G – Desenhos das crianças



APÊNDICE H – Textos das crianças

Eu gostei mais da lenda de Monchique porque tinha solidariedade e não gostei muito da lenda das Amalcoegas porque tinha tristeza. Os mouros eram pessoas diferentes de outro povo. Devemos ser amigos de toda a gente e devemos respeitá-los também devemos partilhar é importante fazer novos amigos. O mouro comem diferente de nós e vivem diferente.

As lendas

As lendas que eu mais gostei foram Todas e a que menos gostei não foi nenhuma e gostei de todas, porque, foram interessantes e surpreendentes. Os mouros pertenciam a um povo chamado também Mouros e eles eram muito ricos que viveram no século VIII. A interculturalidade significa entre culturas. Se eu conhecesse mouros gostava muito de brincar com eles e ver os instrumentos deles e as roupas na verdade não os podia conhecer, porque, viveram até o XII.