



GESTÃO INTERCULTURAL DO CURRÍCULO

1.º CICLO

Carlos Cardoso
Coordenação



Secretariado Coordenador
dos Programas
de Educação Multicultural

Ministério da Educação

Colecção
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Outros Títulos da Colecção

1

Escola e Sociedade Multicultural

2

Educação Intercultural: Guia do Professor

3

Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas

4

Educação Intercultural: Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas

5

Educação Intercultural: Educação para a Tolerância

6

Educação Intercultural: Relatos de Experiências

7

Apologia do Intercultural

8

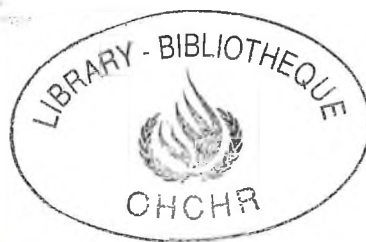
Projecto de Educação Intercultural 1993/94 - 1996/97
Relatório de Execução

9

Projecto de Educação Intercultural
Relatório de Avaliação Externa

GESTÃO INTERCULTURAL DO CURRÍCULO

I.º CICLO



Biblioteca Nacional - Catalogação na Publicação

GESTÃO INTERCULTURAL DO CURRÍCULO 1.º CICLO
(Coord.) Carlos Cardoso (ET AL.)
(Educação Intercultural: 10)
ISBN 972-8339-22-4
1 - Cardoso, Carlos
CDU 37
316.7

TÍTULO

Gestão Intercultural do Currículo - 1.º Ciclo

EDITOR

Secretariado Coordenador dos Programas
de Educação Multicultural
Travessa das Terras de Sant'Ana, 15, 1.º
1250 Lisboa

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Maria Helena Torres Chaves

REVISÃO

Luís Pedreiro

COORDENAÇÃO

Carlos Cardoso

GRUPO DE TRABALHO

Ana Pires Sequeira
Ana Vieira Lopes
Carla Cibebe
Cristina Campos
Humberto Germano
Lina Vicente
Maria de São José Côrte-Real
Maria de São Pedro Lopes
Maria João Lagarto
Maria José Brito
Maria Luísa Paiva Boléo
Noémia Félix
Pedro Reis
Tomaz Pedro Barbosa Silva Nunes

CONCEPÇÃO GRÁFICA E ILUSTRAÇÕES

António Martins

DATA DE EDIÇÃO

Dezembro - 1998

TIRAGEM

5000 Exemplares

EXECUÇÃO GRÁFICA

LuviPrinte, Artes Gráficas, Lda.
R. Prof. Mira Fernandes, Lote 7 - B
1900-385 LISBOA

ISBN

972-8339-22-4

DEPÓSITO LEGAL

130 249/98

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	7
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: OBJECTIVOS E CONDIÇÕES	9
EXPRESSÕES	27
EXPRESSÕES E INTERCULTURALIDADE	29
DIMENSÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA	31
1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES	31
2. OBJECTIVOS GERAIS	32
3. INTERCULTURALIDADE E DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS ...	33
3.1. Comunicação Oral	33
3.2. Comunicação Escrita	41
DIMENSÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO	
DRAMÁTICA	51
1. EXPRESSÃO DRAMÁTICA E INTERCULTURALIDADE	51
2. ANÁLISE DO PROGRAMA EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL	52
2.1. Princípios Orientadores	52
2.2. Jogos de Exploração	52
2.3. Corpo	52
2.4. Voz	53
2.5. Espaço	53
2.6. Objectos	53
2.7. Jogos Dramáticos	53
2.8. Linguagem não verbal	54
2.9. Linguagem verbal	54
2.10. Linguagem verbal e gestual	54
DIMENSÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO	
MUSICAL	55
1. EDUCAÇÃO MUSICAL E INTERCULTURALIDADE	55
2. ANÁLISE DO PROGRAMA EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL	57
2.1. Princípios Orientadores	60
2.2. Jogos de Exploração	60
2.3 Voz	60
2.4. Corpo	61
2.5. Instrumentos	61
2.6. Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical	61
2.7. Desenvolvimento Auditivo	62
2.8. Expressão e Criação Musical	62
2.9. Representação do Som	62
DIMENSÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE EXPRESSÃO	
E EDUCAÇÃO PLÁSTICA	63
ANÁLISE DO PROGRAMA EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL	63
I. METODOLOGIAS E RECURSOS PARA UMA GESTÃO INTERCULTURAL	
DOS PROGRAMAS	67
1. SUGESTÕES DE ACTIVIDADES	69
1.1. Proposta de actividades a partir da Língua Portuguesa e da Expressão e Educação	
Dramática	71
1.2. Proposta de actividades a partir da Língua Portuguesa e da Expressão e Educação	
Musical	73

1.3. Proposta de actividades a partir da Língua Portuguesa e da Expressão e Educação Plástica	77
1.4. Globalização das Expressões: jogo dramático	79
1.5. Informação de apoio às actividades propostas	81
EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA	89
PARA UMA GESTÃO INTERCULTURAL DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	
E EXPRESSÃO FÍSICA E MOTORA	91
ESTUDO DO MEIO	97
O ESTUDO DO MEIO E A INTERCULTURALIDADE	99
ATITUDES DO PROFESSOR PARA GESTÃO INTERCULTURAL DO PROGRAMA	100
1. A DIMENSÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE ESTUDO DO MEIO	103
1.1. Orientações metodológicas para a educação intercultural no Programa	103
1.2. Dimensão intercultural nos objectivos e conteúdos do Programa	104
2. METODOLOGIAS E RECURSOS PARA A GESTÃO INTERCULTURAL	
DO PROGRAMA PARA A ÁREA DO ESTUDO DO MEIO	115
2.1. Algumas estratégias para a abordagem intercultural do Programa	115
2.2. Sugestões de actividades para a gestão do Programa numa perspectiva intercultural	118
MATEMÁTICA	127
1. A DIMENSÃO INTERCULTURAL NA AULA DE MATEMÁTICA	129
2. SUGESTÕES DE TRABALHO PARA UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL	
DO PROGRAMA DE MATEMÁTICA	131
2.1. Números e operações	132
2.2. Forma e espaço	136
2.3. Grandezas e medidas	138
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA	141
1. A INTERCULTURALIDADE NA SOCIEDADE E NAS ESCOLAS PORTUGUESAS ..	143
2. DIMENSÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL	
E RELIGIOSA CATÓLICA	145
2.1. Perspectiva global	145
2.2. Análise pormenorizada	146
3. METODOLOGIAS E RECURSOS PARA A GESTÃO INTERCULTURAL	
DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA	149
ÁREA ESCOLA/ÁREA DE PROJECTO	151
1. DIMENSÃO INTERCULTURAL NA ÁREA ESCOLA	153
1.1. As finalidades da Área Escola e a dimensão intercultural	154
1.2. Quadro organizativo e metodológico e a dimensão intercultural	155
1.3. Avaliação e dimensão intercultural	157
2. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO DA ÁREA ESCOLA	
EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL	159
2.1. Caracterização da Escola	159
2.2 A elaboração do Projecto Educativo de Escola	160
BIBLIOGRAFIA, LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÕES INTERCULTURAIS	175
I. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO	177
II. MINORIAS ÉTNICAS	181
III. BASES DE DADOS	185
IV. SONDAGENS	185

APRESENTAÇÃO

Uma das dimensões essenciais da intervenção intercultural na educação diz respeito aos conteúdos curriculares e ao modo como são geridos esses mesmos conteúdos pelos docentes. Desde o seu início, ao Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural esta dimensão tem estado presente nas suas preocupações e nos seus objectivos. Tal aconteceu, sem dúvida, por força do imperativo legal: no Despacho Normativo fundador (N.º 63/91) é cometida ao Entreculturas a missão de cooperar “com as instituições de ensino superior tendo em vista a elaboração de conteúdos sobre educação em contexto multicultural no âmbito da formação inicial e contínua de professores” (N.º 5, c)), articular “com o Instituto de Inovação Educacional visando a elaboração, na área da formação pessoal e social, de conteúdos de educação multicultural e convivência étnica” (ib. d)) e realizar “com os responsáveis pelas confissões religiosas que desenvolvem aulas de Educação Moral e Religiosa nas escolas, de estudos com vista à inclusão de elementos de convivência cultural e étnica nos respectivos programas” (ib. e)). Mas a análise dos conteúdos curriculares, a experiência colhida ao longo do acompanhamento feito a muitas escolas e projectos, designadamente no âmbito dos quatro anos do Projecto de Educação Intercultural, tem-nos mostrado a justeza daquela determinação. De facto, se a educação intercultural supõe modelos novos de organização interna das escolas, novos agrupamentos e relacionamentos entre elas, maior articulação entre as comunidades e a vida escolar, exige não menos a revisão do posicionamento e das atitudes dos docentes na sala de aula e no convívio com os alunos e exige também a revisão dos currículos e do modo como eles são geridos. O ensaio de flexibilidade curricular desencadeado pelo Despacho 4848/97, embora expressamente não referisse o Secretariado

Entreculturas no seu conselho de acompanhamento, foi assim ocasião e desafio para concretizar um instrumento destinado aos professores com linhas teóricas e sugestões práticas sobre o modo de perspectivar interculturalmente a sua prática pedagógica. Com este fim foi contactado o Doutor Carlos Cardoso, da Escola Superior de Educação de Lisboa, cujos trabalhos na área do desenvolvimento curricular em educação intercultural eram bem conhecidos e apreciados. Pedimos-lhe que constituísse um grupo de trabalho, com professores dos vários ciclos do ensino básico e do secundário, que, sob sua coordenação, elaborasse um guião com orientações pedagógicas e sugestões de materiais em ordem à gestão intercultural do currículo. Prontamente o nosso convite foi aceite, atitude que nos foi muito grata, a equipa foi constituída e o trabalho foi elaborado. Parte desse trabalho, o referente ao primeiro ciclo do ensino básico, é neste volume publicado.

Ao apresentar este manual, destinado sobretudo a docentes do primeiro ciclo, deseja este Secretariado agradecer ao Doutor Carlos Cardoso, muito especialmente pela prontidão com que aceitou o nosso convite e pelo entusiasmo e competência com que dirige esta tarefa necessariamente complexa, e a todos e a cada um dos membros do grupo de trabalho, que igualmente se têm empenhado com todo o seu saber e experiência.

O guião aí está e esperamos que ele possa ser útil. Desde já o Secretariado Entreculturas pede e agradece todas as sugestões e críticas, em ordem a tornar este volume e os que lhe vão suceder instrumentos cada vez mais adequados a uma pedagogia intercultural que promova uma sociedade cada vez mais inclusiva e justa, cada vez mais fraterna numa diversidade assumida.

É editado este volume quando da celebração do 50.º aniversário da "Declaração Universal dos Direitos do Homem". Que ele seja sinal de uma celebração que não queremos seja meramente memória mas também abertura ao futuro personificado nas nossas crianças e jovens, todas diferentes mas todas iguais.

Miguel Ponces de Carvalho

INTERCULTURALIDADE NO 1.º CICLO

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: OBJECTIVOS E CONDIÇÕES



Carlos Cardoso

ALGUMAS QUESTÕES ACERCA DA INTERCULTURALIDADE

A resposta a algumas questões prévias a este trabalho ajudará a clarificar os seus objectivos e facilitará a sua utilização enquanto apoio aos professores para adequarem o currículo à diversidade dos seus alunos, numa perspectiva de educação intercultural. Das questões assumem particular relevância as seguintes:

- Quais os objectivos do trabalho?
- Como está organizado?
- Qual o significado de “educação intercultural” utilizado?
- Quais as principais resistências à adequação do currículo à diversidade dos alunos?
- Quais as competências necessárias para a adequação do currículo a essa diversidade?

Ainda como ponto prévio, são, finalmente, definidos alguns termos do domínio da interculturalidade.

QUAIS OS OBJECTIVOS DO TRABALHO?

Apesar da maior ou menor abertura dos currículos – portanto, de possibilidades de adequação curricular – à crescente diversidade étnico-cultural nas escolas, a verdade é que, num sentido lato, os objectivos e conteúdos do currículo escolar formal para uma sociedade são, essencialmente, uma selecção de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura dessa sociedade, sendo esses os que a escola privilegia. O currículo assim concebido está mais ajustado às características e às possibilidades dos alunos oriundos de grupos

sociais, económicos e étnicos mais integrados na cultura dessa sociedade. Em conformidade com os objectivos e conteúdos assim definidos para o currículo, também as metodologias e os recursos pedagógicos propostos e utilizados tendem a reflectir só as características da cultura dominante.

Face a este currículo, as desvantagens dos alunos pertencentes a minorias, a sub-culturas e aos estratos sociais mais baixos manter-se-ão inalteradas, se as escolas e, particularmente, os professores não usarem a margem de manobra que, na realidade, possuem para adequarem o currículo formal à diversidade dos alunos com que trabalham. É, efectivamente, nesse sentido que está orientado este trabalho. Concretamente, pretende-se que constitua um instrumento de apoio às escolas e aos professores para a promoção de atitudes reflexivas na gestão dos currículos existentes, apontando pistas e sugestões para a sua flexibilização numa perspectiva de educação para a cidadania global e interdependente, com particular incidência para a sua vertente intercultural. Nesse sentido, visa facilitar outros olhares sobre os programas e o desenvolvimento de práticas de adequação curricular a objectivos interculturais.

A ênfase do trabalho é, portanto, o apoio a mudança de práticas educativas através de processos reflexivos; práticas que mobilizem a margem de manobra dos professores na gestão dos currículos de modo a melhor conjugarem preocupações de ordem cognitiva, na gestão do seu programa, com a promoção de valores, atitudes e capacidades – que o mesmo programa sempre possibilita – necessárias para uma cidadania em sociedades cada vez mais diversas. Em grande medida, trata-se de perceber e de gerir o programa como meio promotor de formação pessoal e social. Sendo a mudança daqueles processos baseada em atitudes reflexivas, estas devem começar por colocar em questão eventuais atitudes e práticas assimilacionistas, etnocêntricas ou mesmo supremacistas – muitas vezes ocultas e não intencionais – do próprio professor em relação a alguns alunos.

O processo de análise que conduziu aos produtos apresentados neste livro centrou-se, com excepção de Formação Pessoal e Social, em todos os programas do 1º ciclo e, em termos concretos, os seus objectivos foram:

- Sublinhar as referências interculturais nos programas que as consagrem, tornando-as mais explícitas e indicando sugestões, ao nível de cada uma das suas componentes (objectivos, conteúdos, metodologias e avaliação), de modo a facilitar práticas de educação intercultural.
- Indicar aberturas (também ao nível dos objectivos, conteúdos, metodologias e avaliação) a perspectivas e práticas de educação intercultural em programas curriculares em que vertentes interculturais estejam ocultas ou menos evidentes.
- Sugerir processos para o desenvolvimento da educação intercultural enquanto orientação de classe e disciplina, de escola como um todo e enquanto dimensão transversal à totalidade do currículo de cada ciclo.

COMO ESTÁ ORGANIZADO O LIVRO?

A apresentação do resultado da análise de cada programa obedece, com excepção da Língua Portuguesa e da Área Escola/Área de Projecto, à sequência segundo a qual são apresentados no *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico* (ME/DGEBS, 1990). O programa de Língua Portuguesa, enquanto expressão, é apresentado como parte de uma análise integrada envolvendo os programas das disciplinas de expressões (Musical, Dramática e Plástica). A Área Escola, enquanto espaço de projectos temáticos integradores e transdisciplinares, envolvendo a escola como um todo e grupos alargados, como as famílias e as comunidades, de onde a relevância da interculturalidade é projectada para a classe e para a escola, é considerada na parte final deste trabalho. Aí são propostas abordagens temáticas transdisciplinares, numa concepção de educação intercultural.

O programa da área de Formação Pessoal e Social não foi, *per se*, objecto de análise porque, na verdade, o principal enfoque deste trabalho foi, todo ele, tornar relevante a dimensão de formação pessoal e social de cada disciplina, embora centrada no domínio particular da interculturalidade.

Na análise de cada programa e na sua apresentação são, em geral, considerados os seguintes aspectos:

- Relação da disciplina/área com a interculturalidade, de modo a tornar claro que é sempre possível incluir a dimensão intercultural nos seus conteúdos e processos.
- Identificação de dimensões interculturais em cada uma das componentes do programa em análise: princípios gerais, objectivos e conteúdos e orientações metodológicas.
- Propostas metodológicas e de recursos para a gestão intercultural do programa.

QUAL O SENTIDO DE «EDUCAÇÃO INTERCULTURAL» UTILIZADO?

O termo educação intercultural é nuclear neste trabalho. Porque pode ter diversos significados e, consequentemente, apelar a diferentes práticas de ensino-aprendizagem, importa referir o significado daquele termo subjacente neste trabalho. Para isso, apresentamos uma definição ampla do termo e explicitamos as suas principais características e, a seguir, indicamos alguns aspectos que o professor deve ter em conta para permeiar o programa da sua disciplina/área ou ciclo com perspectivas interculturais.

1) O conceito e as correspondentes práticas mobilizam termos-chave como: pluralismo cultural, anti-discriminação e igualdade de oportunidades e será satisfatoriamente amplo e preciso se nele incluirmos o *conjunto de estraté-*

gias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, baseadas em programas que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, e visem promover a compreensão, o respeito e a interdependência democrática entre alunos de diversas origens étnicas e raciais e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais. Assim entendida, a educação intercultural implica, progressivamente, diferentes níveis (estruturas ministeriais, escola, classe) e actores (políticos, órgãos de escola, professores, família, comunidade), é um processo progressivo de mudanças envolvendo toda a educação básica e todos os alunos; combate o racismo e outras formas de discriminação nas escolas e na sociedade; afirma e promove o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades; baseia-se em objectivos, conteúdos e processos curriculares que expressam e promovem a diversidade cultural, linguística e 'racial', num clima de interdependência e de igualdade de circunstâncias; exige, portanto, que a escola como um todo, o seu ambiente, a sua organização administrativa e pedagógica, se estructurem de modo a reflectir e acolher a diversidade dos seus alunos; requer a dinamização das relações da escola com as famílias, no sentido do diálogo, da participação e da co-responsabilização; procura realizar os princípios democráticos da justiça social, através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, promovendo reflexão e acção que prepare todos os alunos para o exercício futuro de uma cidadania democrática facilitadora de mudanças sociais no sentido de níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades.

Com este sentido, educação intercultural não existe por si só, é vertente da educação para uma cidadania interdependente, deve ser uma característica de todo o sistema educativo, permeadora de todas as estruturas, agentes e programas educativos. Baseia-se sobretudo nos processos educativos reflexivamente concebidos, promotores do pluralismo e da igualdade de oportunidades educativas e sociais.

2) Do que foi referido, emergem indicadores a ter em conta na tarefa de adequação dos currículos e dos programas das diversas disciplinas (objectivos, conteúdos, metodologias e avaliação) a finalidades interculturais, ou seja, indicadores do **currículo intercultural**. Não nos parece possível defini-los numa listagem única. No entanto, pensamos que será satisfatória a adequação curricular que suporte processos educativos que:

- Visem criar igualdade de circunstâncias para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas e sociais.
- Considerem a dimensão anti-discriminatória enquanto componente essencial da dinâmica das classes e do *ethos* escolar.
- Proporcionem oportunidades para o desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem e da auto-confiança de todos os alunos, através de conteúdos e processos que valorizem as respectivas realidades históricas, culturais, linguísticas, naturais e geográficas.

- Tenham em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos da comunidade escolar, proporcionando metodologias adequadas a esses estilos.
- Proporcionem oportunidades para que os alunos dos diversos grupos étnicos partilhem conhecimentos, valores e experiências estéticas específicos de cada cultura, de modo a reconhecerem, respeitarem e valorizarem as diferenças culturais, bem como as suas dimensões comuns.
- Proporcionem perspectivas suficientemente alargadas e diversas do mundo em que vivemos.
- Promovam o sentido de análise crítica da situação dos diversos grupos sociais e culturais na sociedade.
- Contribuam para a formação de futuros cidadãos informados, responsáveis e intervenientes nas instituições democráticas e na resolução das situações de injustiça social.
- Visem a criação de contextos e dinâmicas de classe e de escola baseados na anti-discriminação e no pluralismo étnico.
- Concebam a interculturalidade como parte integrante do projecto global da escola e como perspectiva transversal e vertical a todas as disciplinas do currículo, em cada ano, ciclo e ao longo de toda a escolaridade básica.

A educação intercultural é, portanto, uma dimensão de um todo articulado de vertentes da educação para uma cidadania global, democraticamente interdependente. Para ser realizável, tem de ser contemplada nas diversas componentes estruturadoras do currículo. Não diz respeito a uma ou algumas áreas/disciplinas, mas a todas. Não está em alguns anos curriculares, mas em todos. É feita mais de processos do que de conteúdos, embora estes sejam elementos desafiadores e catalisadores da interculturalidade. Não é realizável se não for curricularmente consagrada, mas tal, por si só, está longe de ser condição suficiente para a sua realização. Em conclusão, não parece possível atingir, através do ensino básico, níveis de competências essenciais para uma cidadania cada vez mais interdependente, se a dimensão intercultural, como a entendemos neste texto, não permear os currículos.

QUAIS AS PRINCIPAIS RESISTÊNCIAS À ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO À DIVERSIDADE DOS ALUNOS?

A adequação do currículo à diversidade dos alunos da turma/escola é uma tarefa intencional, convicta e reflexiva do professor visando promover a igualdade de oportunidades nas aprendizagens. É de adequação curricular, particularmente a alunos de diversas origens étnico-culturais, que trata este livro. A reflexividade exigida para essa tarefa tem de, necessariamente, ter em conta factores, alguns ocultos e subtis, de resistência a

essa intenção. São os factores que, tradicionalmente, desfavorecem as minorias na escola. Conhecer os e deles ter consciência são condições essenciais para adequar o currículo a finalidades interculturais e evitar ou atenuar os seus efeitos adversos. Os principais factores de resistência à interculturalidade relacionam-se com:

- As características do currículo formal.
- Preconceitos étnicos e ´raciais`.
- Perspectivas acerca das culturas, comunidades e famílias das minorias.
- Percepções acerca das línguas das minorias.
- Organização administrativa e pedagógica da escola.
- Expectativas em relação à progressão escolar dos alunos.

Consideram-se, a seguir, alguns aspectos relacionados com esses factores.

Um importante vector do desenvolvimento profissional do professor baseia-se em atitudes e competências que lhe permitam perceber o currículo formal (oficial) numa perspectiva da sua adequação aos destinatários da sua acção e contextos onde trabalha. Como foi anteriormente referido, num sentido lato, os objectivos e conteúdos do currículo formal para uma sociedade são, essencialmente, uma selecção de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura dessa sociedade, sendo esses os que a escola mais privilegia. Apesar das maiores ou menores aberturas desse currículo a outras culturas, ele está, necessariamente, mais ajustado às características e às possibilidades dos alunos oriundos de grupos sociais, económicos e étnicos mais integrados na cultura dominante dessa sociedade. Mas, o currículo não se esgota na sua dimensão formal. É tarefa principal do professor (re)construir esse currículo, tornando-o activo e adequado à diversidade dos contextos e dos alunos, usando, para isso, a margem de liberdade curricular de que sempre dispõe. A dimensão em que usa esse espaço depende da sua disponibilidade, da sua preparação e da consciência que dele tiver.

As características do currículo formal

Discriminar é colocar indivíduos em posições desfavoráveis no acesso a bens fundamentais (educação, emprego, habitação, saúde, participação política, etc.), com base em critérios como ´raça`, etnia, género, religião, classe social, etc. Quando não são proporcionadas semelhantes condições de aprendizagem à diversidade (étnica, social, de género, etc.) dos alunos, existe discriminação. Quando essa discriminação é baseada em critérios étnicos ou ´raciais`, existe racismo. Este manifesta-se através de diversos agentes (*racismo pessoal e racismo institucional*) e de diversos modos (*racismo expresso e racismo oculto*). A nível pessoal, as crenças racistas podem ser expressas abertamente ou mantidas no foro íntimo do indivíduo de forma não articulada e não conscientemente operativa. Enquanto comportamento social é, na maioria das vezes, não reflectido, podendo o indivíduo estar só parcialmente consciente da sua existência.

Preconceitos étnicos e raciais

Os educadores deverão assumir atitudes reflexivas acerca dos seus sentimentos e atitudes, expressos ou ocultos, nas relações com os alunos e pessoas em geral, pertencentes a diferentes grupos étnicos e 'raciais', no sentido de, progressivamente, excluir as interações com a diversidade dos alunos os efeitos desses factores.

**Perspectivas
acerca
das culturas,
comunidades
e famílias
das minorias**

As características e o funcionamento da família variam em função dos contextos culturais e socio-económicos. Com frequência, consideram-se desviantes certas situações no seio de famílias pertencentes a minorias étnicas, quando, na realidade, são traços culturais próprios apresentados como «desvios», como desorganização. Estas imagens ajudam a desenvolver e enraizar estereótipos acerca da família de certas minorias, contribuindo para que os educadores subestimem as capacidades dos alunos pertencentes àqueles contextos, afectando, assim, as suas possibilidades de sucesso e integração escolares.

A reflexão acerca da diversidade cultural e a descentração dos valores da sua cultura no sentido de olhar a sociedade na perspectiva das minorias, são atitudes do professor indispensáveis para combater aquele olhar socialmente patológico em relação às famílias e comunidades das minorias e estruturar as actividades escolares no sentido da realização de níveis crescentes de igualdade de oportunidades. Passa pela necessidade de conhecer e valorizar as características fundamentais das culturas das minorias e de ter em conta que os alunos, quando chegam à escola, são já portadores dos fundamentos de uma identidade cultural, adquiridos durante a socialização primária, na família e na comunidade de origem. Pelo referido, porque a família é o espaço contíguo à escola onde se reflectem os mecanismos sociais que geram desigualdades de oportunidades diversas, onde se 'vivem' os factores de exclusão socialmente produzidos e que a escola tende a reproduzir, ela deve constituir uma referência com base na qual a escola e os professores devem estruturar as suas acções visando a igualdade de oportunidades educativas. Esta tarefa assenta no estabelecimento de relações abertas e flexíveis com as famílias de modo a que as desvantagens sociais das minorias não sejam ainda mais acentuadas pela estruturação dessas relações em função exclusiva das características, da disponibilidade e do *status* das famílias da maioria.

**Percepções acerca
das línguas
das minorias**

A língua usada na escola constitui outro factor que claramente desfavorece os alunos que não a falam ou a falam incorrectamente. Tem sido dada pouca atenção aos problemas de aprendizagem e outros efeitos marginais (por exemplo, na auto-estima, na auto-confiança, etc.) decorrentes das dificuldades linguísticas que se levantam aos alunos que falam, por exemplo, crioulo ou suas variantes. Eles são, em geral, prejudicados pelo facto de o crioulo ser, frequentemente, visto como língua portuguesa

deficientemente escrita e falada e não como a sua língua materna, símbolo de identidade e meio de comunicação no contexto da sua cultura e da sua família.

As formas inadequadas de organização e gestão administrativa e pedagógica da escola afectam, particularmente, os alunos pertencentes a minorias étnicas. Com efeito, o ambiente da escola, a organização dos espaços e dos tempos, a decoração (quadros, posters, fotografias, etc.), formas de planificação curricular, os materiais pedagógicos, os projectos educativos de escola, o pessoal docente e não docente, etc., tudo tende a estar estruturado em função dos alunos pertencentes à cultura dominante.

A organização e o projecto global da escola devem considerar, em todos os seus domínios de acção, a natureza multiétnica da escola e da sociedade para que está a educar os alunos. O investimento de um ou alguns educadores, no sentido de práticas de educação intercultural, tende a ser subvalorizado quando a escola, como um todo, não está organizada em função da diversidade da população que a frequenta. No entanto, são, em geral, um/alguns professores dedicados à interculturalidade que, a partir da sua própria acção educativa, de projectos e propostas, influenciam mudanças da organização e cultura da escola, em sentidos interculturais.

Os professores, com base nos valores da sua cultura e classe social, tendem a conceber, inconscientemente, perfis de «bons alunos». Quanto mais distante uma criança estiver dessas referências, menores serão as expectativas do educador em relação às suas aprendizagens e, em consequência, menor será o seu esforço e dedicação em favor dessa criança, afectando as suas auto-estima e auto-confiança e, portanto, a sua motivação, promovendo-se, assim, o insucesso. Este processo tende a ampliar-se quando estão envolvidos factores como «raça» e etnia.

As diferentes expectativas do professor em relação aos alunos, geradas pelas suas percepções iniciais acerca desses mesmos alunos, tendem a:

- (a) levá-lo a tratar de formas diferentes (com maior ou menor empenho) os alunos e, consequentemente,
- (b) facilitar a concretização (para a integração/sucesso ou para a inadaptação/insucesso) das suas expectativas iniciais e, ao mesmo tempo,
- (c) influenciar as concepções do aluno acerca das suas capacidades, afectando a sua motivação, colocando-o, assim, na linha das expectativas iniciais do professor.

A resistência do educador aos referidos efeitos negativos das suas expectativas implica:

- atitudes de respeito pela diversidade cultural, étnica e social dos alunos;
- o reconhecimento dessa diversidade como uma fonte de recursos para as actividades educativas;

Organização administrativa e pedagógica da escola

Expectativas em relação à progressão escolar dos alunos

- o esforço para adequar as actividades de ensino-aprendizagem à diversidade cultural e de estilos de aprendizagem dos alunos;
- a convicção de que, com estes pressupostos, a diversidade dos alunos tem maiores oportunidades de atingir metas de aprendizagem semelhantes.

QUAIS AS COMPETÊNCIAS PARA UMA GESTÃO INTERCULTURAL DO CURRÍCULO?

O que anteriormente foi dito deixa implícitas características de um perfil de professor para uma sociedade intercultural. Não há uma definição rigorosa de um tal perfil. A educação para uma sociedade democrática visa a promoção da igualdade de oportunidades e é, necessariamente, uma educação pluralista e intercultural. O professor para essa sociedade deve possuir as características necessárias à realização dessa finalidade.

Apesar da dificuldade em definir normas rígidas de actuação pedagógica, em contextos escolares etnicamente heterogêneos, é possível elaborar um memorando (sempre incompleto) para a acção do dia-a-dia e no processo de auto-formação dos professores. Os tópicos desse memorando - traduzidos em conhecimentos, atitudes e competências - embora interligados, poder-se-ão incluir em três áreas de formação do professor: pessoal, curricular e organizacional.

Formação pessoal

- Assumir, no seu dia-a-dia como cidadão comum e professor, atitudes visando a promoção de uma sociedade mais justa e humana.
- Empenhar-se na promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos e estar convicto da importância do seu papel nessa tarefa.
- Olhar a diversidade humana - étnica, racial, social, religiosa, etc. - como meio de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular.
- Adquirir um sentido de identidade étnica, de relativismo e de interdependência da sua cultura com outras culturas.
- Tratar a diversidade cultural no pressuposto de que cada um, nessa diversidade, tem uma cultura.
- Analisar os seus sentimentos em relação aos seus alunos pertencentes a diversos grupos étnicos e culturais.
- Desenvolver expectativas positivas em relação às aprendizagens de cada aluno, tendo como referência as suas especificidades étnico-culturais, sociais e linguísticas e transmitir-lhes esse sentimento/convicção.

Formação centrada no currículo

- Permeiar o programa e o dia-a-dia na sala de aula/escola com contributos e perspectivas das diversas culturas representadas na classe, na escola e na sociedade.
- Promover actividades: (a) em torno de figuras históricas, desportivas, artísticas, literárias, militares (homens e mulheres), etc., pertencentes aos diver-

sos grupos étnicos; (b) centradas nas relações passadas e presentes entre os países e culturas dos alunos da classe/turma/escola; (c) de pesquisa, análise e debate de similaridades e diferenças entre diversas culturas.

- Integrar e valorizar nas actividades, os saberes, os recursos e as experiências que os alunos levam para a classe/turma, numa atitude de constante respeito pelas línguas e culturas das minorias.
- Evitar referências ou actividades culturalmente generalizadoras, presumindo homogeneidades que podem não ser verdadeiras (religiosas, linguísticas, alimentares, etc.).
- Promover as actividades/interacções baseadas em princípios de igualdade e de pertença de todos face ao mesmo grupo (classe/turma).
- Desenvolver metodologias baseadas em ambientes de aprendizagem cooperativos e interétnicos.
- Ajustar as metodologias e estilos de ensino a eventuais estilos específicos de aprendizagem dos alunos.
- Privilegiar modalidades e técnicas formativas de avaliação como modo de valorizar especificidades étnico-culturais e percursos individuais na aprendizagem de cada aluno.

- Promover práticas de educação para a igualdade em todos os contextos escolares independentemente da existência de alunos pertencentes a minorias étnicas. Com efeito, (a) a diversidade étnico-cultural é uma característica com significado crescente em toda a sociedade; (b) mesmo que a escola não seja etnicamente heterogênea, os alunos que a frequentam interagem com pessoas de culturas e 'raças' diferentes noutros contextos e ao longo da sua vida; (c) a utilidade da educação intercultural revela-se, sobretudo, na qualidade dos contributos de cada um, agora e no futuro, para a promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades.
- Identificar e contribuir para a exclusão de situações e práticas, pessoais ou institucionais, expressas ou ocultas, que, de qualquer modo, discriminem e/ou ofendam alunos com base na sua pertença a qualquer grupo étnico-cultural, 'racial', religioso ou outro.
- Promover trabalho cooperativo de professores tendo em vista a planificação, implementação e avaliação de projectos promotores de dinâmicas interculturais e anti-racistas na escola.
- Participar na organização - administrativa e curricular - da escola e na criação de um *ethos* escolar que tenham em conta a diversidade étnica dos seus alunos e da comunidade envolvente.
- Promover ligações activas, realistas e flexíveis entre a escola e as famílias de modo a facilitar conhecimentos acerca das culturas de origem dos alunos (pelos professores) e da dinâmica e organização escolar (pelos pais), o acompanhamento, pelos pais, da educação dos seus filhos e a sua participação nas decisões e actividades curriculares.

Formação centrada na escola como organização

DEFINIÇÃO DE ALGUNS TERMOS

O discurso da interculturalidade inclui termos de referência. A qualidade do papel do professor na promoção da igualdade de oportunidades educativas depende também da compreensão e reflexão acerca desses termos. Alguns fazem parte deste trabalho. Desses, foram já definidos “educação intercultural” e “currículo intercultural”. Outros, são definidos a seguir.

Igualdade de oportunidades

Igualdade de oportunidades enquanto ideal da educação intercultural é um termo nuclear neste trabalho. No entanto, como noutros domínios, na educação, o termo é usado com diversos significados.

- (1) Na sua dimensão *formal, político-legal*, igualdade de oportunidades significa que, perante a lei (constituição, lei de bases do sistema educativo, etc.), todos os indivíduos, independentemente das suas condições socio-económicas, étnicas e culturais, têm direito de ingressar, participar no sistema educativo e dele beneficiar. Este é o significado mais imediato e generalizado de igualdade de oportunidades. Centra-se ao nível dos discursos que evocam os princípios mas tendem a obscurecer as dimensões reais em que eles são realizados.
- (2) A ideia da *igualdade de acesso e de condições reais de frequência* do sistema parte do pressuposto de que efectivamente todos têm acesso à escola e a frequentam em igualdade de circunstâncias. Mas, por diversas razões – diferenças entre as escolas; diferentes condições económicas e sociais, formação académica, aspirações e expectativas familiares, etc. –, mantêm-se as desigualdades de circunstâncias dentro do sistema que impedem a realização de iguais oportunidades de sucesso escolar a todos os alunos.
- (3) O impacto comparativo de qualificações académicas equivalentes, de estudantes de diferentes grupos étnicos e sociais, *no acesso ao mercado de trabalho e/ou no prosseguimento de estudos*, representa outro campo de (des)igualdades reais de oportunidades. Com efeito, os estudantes pertencentes a minorias (étnicas, raciais, socio-económicas ou outras), devido a diversos factores – carências económicas para continuar os estudos, efeitos de diversas discriminações no mercado de trabalho, etc. –, saem, uma vez mais, desfavorecidos no acesso a esses bens sociais.

Assimilacionismo, integracionismo e pluralismo

O assimilacionismo, o integracionismo e o pluralismo anti-discriminatório constituem as três principais orientações na resposta à questão da diversidade étnica na escola e na sociedade.

- (1) O *assimilacionismo* traduz um processo social conducente à eliminação das barreiras culturais entre os grupos pertencentes a minorias e à maioria, através do qual os primeiros adquirem os traços culturais

do grupo dominante ao mesmo tempo que perdem valores culturais próprios. Prevalece a ideia de que as culturas das minorias constituem resistências à sua integração no sistema social e económico da cultura dominante. Por isso, entende-se que as políticas, particularmente as educativas, devem orientar-se no sentido de intensificar a assimilação dos objectivos escolares estabelecidos para a maioria. Assim, os objectivos e conteúdos curriculares mantêm-se inalterados e a adesão dos professores ao assimilacionismo tende a ser espontânea devido ao facto de o modelo não requerer alterações significativas das práticas que, anteriormente, desenvolviam em classes monoculturais.

- (2) O *integracionismo cultural* traduz um processo social em que as minorias têm o espaço e a liberdade para afirmarem os traços das suas culturas que sejam ajustáveis à cultura dominante e não constituam uma ameaça ao seu equilíbrio.

No plano educativo, o integracionismo advoga a inclusão no currículo de alguns aspectos das culturas representadas na escola e na sociedade no pressuposto de que, assim, se promove o auto-conceito e a auto-estima dos alunos das minorias e é atenuada a imagem de superioridade cultural da maioria, veiculada pelo assimilacionismo.

De acordo com este modelo, espera-se que os professores adquiram conhecimentos sobre a diversidade cultural representada nas suas classes e na sociedade e desenvolvam competências para planificar e implementar as actividades tendo em conta essa diversidade.

- (3) O *pluralismo democrático e anti-discriminatório* visa promover um sentido de igualdade de oportunidades para além das dimensões consignadas pelo pluralismo integracionista. Visa que as minorias adquiram os conhecimentos e as competências necessários para participar na cultura cívica nacional e para aderirem aos ideais democráticos, da igualdade, da justiça e da liberdade (domínio público). Além disso, deve permitir a manutenção e afirmação, em plena liberdade, dos aspectos – língua, crenças, usos, costumes, tradições, etc. – mais importantes e identificadores da cultura do indivíduo (domínio privado). O pluralismo assim entendido é indissociável da anti-discriminação. Por isso, é necessário que a escola tenha em conta não só conteúdos que promovam o conhecimento e o respeito pela diversidade cultural mas também os processos que combatam as bases estruturais da desigualdade e da discriminação na escola e na sociedade. Para isso, os currículos devem ser socialmente transformistas, i.e., abertos à diversidade, promotores de processos de aprendizagem anti-discriminatórios, cooperativos e democráticos. Por seu lado, os professores devem ser reflexivos e críticos face a situações de injustiça social e capazes de promover, junto dos seus alunos, atitudes e competências necessárias para a sua futura participação democrática na resolução de problemas sociais.

Cultura

A maioria das perspectivas de educação intercultural mantém referências numa concepção tradicional e estática de cultura, entendida como um conjunto de características materiais e espirituais, mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas que as mantêm e transmitem de modo semelhante de geração em geração. O interculturalismo baseado nesta perspectiva de cultura tende a concentrar-se nas diferenças culturais, subvalorizando o que entre elas e entre todos os humanos, existe de comum. O interculturalismo, cada vez mais, deve valorizar tanto as dimensões comuns como as diferenças entre as culturas. As sociedades, sobretudo as mais desenvolvidas tecnologicamente, são, cada vez mais, heterogêneas. Nesses contextos, as pessoas das diversas etnias têm, evidentemente, características culturais próprias que as identificam e distinguem, mas interagem, diariamente, entre si com base em elementos culturais que lhes são comuns. A perspectiva tradicional de cultura tende a desvalorizar esses denominadores comuns que desafiam e promovem mudanças culturais e sociais. Além disso, pode servir de argumento para manter separadas e discriminadas as pessoas pertencentes a minorias étnicas. Neste contexto, cultura deve ser entendida como uma elaboração colectiva, em transformação constante, a partir de contributos das diversas culturas e comunidades em presença numa sociedade. Desta forma, são respeitadas as diferenças e valorizados os princípios e elementos comuns às diversas culturas que interagem numa sociedade, dando origem a novos elementos culturais, sem os determinismos baseados na tradição e na autoridade.

Etnocentrismo e relativismo cultural

Quando se trata de analisar o modo como olhamos as culturas dos 'outros', emergem como fundamentais os conceitos de *etnocentrismo* e de *relativismo cultural*.

- (1) O *etnocentrismo* é uma atitude típica dos assimilacionistas, refere-se à tendência para julgar/apreciar os valores, atitudes, comportamentos e características de outros grupos étnicos tendo como referência características e pontos de vista da cultura do observador. A cultura, os quadros de referência do observador constituem a 'bitola' segundo a qual os 'outros' são vistos. Estes são considerados mais ou menos desenvolvidos conforme estão mais ou menos próximos dos padrões culturais do observador.
- (2) O *relativismo cultural* sugere que as características de uma cultura devem ser apreciadas de acordo com pontos de vista e critérios inerentes à própria cultura e não com base em critérios valorativos estranhos e inerentes a outra(s) cultura(s). Do relativismo cultural evidenciam-se os seguintes aspectos: (a) cada cultura tem especificidades próprias resultantes de percursos históricos que definem a identidade dos seus detentores; (b) não há culturas superiores e inferiores, todas são equivalentes entre si; (c) o conhecimento real do todo ou de ele-

mentos de cada cultura só pode ser alcançado com base em critérios e estruturas conceptuais próprios, sem a imposição de ou a comparação com padrões de julgamento externos.

No contexto de sociedades modernas culturalmente heterogêneas, o relativismo cultural desvaloriza-se no projecto de realização de uma sociedade intercultural baseada na abertura às diferenças e na partilha de elementos culturais comuns que permitam interações num clima de respeito e justiça. Tal como tem sido entendido, o relativismo cultural tende a fechar as culturas sobre si próprias, de acordo com o conceito estático de cultura referido atrás, restringindo padrões culturais transversais que permitam o estabelecimento de pontes de comunicação entre diferentes culturas. Em educação é, portanto, necessário valorizar as culturas nas suas diferenças - no respeito pelas diversas identidades - e nas suas dimensões comuns como modo de reforçar um sentido de comunidade humana e evitar práticas pedagógicas separatistas e discriminatórias.

Discriminação é o tratamento diferenciado, geralmente desfavorável, de indivíduos ou grupos baseado em categorias como 'raça', etnicidade, sexo, religião, preferência sexual, classe social, etc.

Quando a discriminação é dirigida a grupos 'raciais' e/ou étnicos trata-se de *racismo*. Este é baseado na crença de que os elementos desses grupos são, por inerência, moral, cultural ou intelectualmente inferiores (Foster 1990). Expressa-se em práticas sociais que restringem as oportunidades dos indivíduos de qualquer grupo racial ou étnico no acesso a bens sociais, culturais ou materiais (educação, emprego, habitação digna, cuidados de saúde, etc.). O racismo revela-se de formas diversas quanto aos seus agentes (*racismo pessoal e racismo institucional*) e quanto aos modos como se manifesta (*racismo expresso e racismo oculto*). Enquanto comportamento pessoal e social é, na maioria das vezes, não reflectido, podendo o indivíduo estar só parcialmente consciente da sua existência.

As instituições são, no seu modo de funcionar, frequentemente, discriminatórias. Por exemplo, o sistema educativo e o currículo tendem a *diminuir implicitamente (e, às vezes, explicitamente) ou a ignorar sistematicamente as culturas e os saberes das minorias étnicas, veiculando uma mensagem subtil de inferioridade* (Foster 1990).

Grupo étnico/etnia refere-se a um conjunto de indivíduos que, no contexto de sistemas culturais alargados, se reconhecem e são vistos como culturalmente diferentes, com base em elementos distintivos não visíveis - a língua, a história, a religião - e/ou visíveis - formas de vestir, características físicas etc.

Minoria étnica é um grupo étnico ou 'racial' que, no contexto de uma sociedade alargada, tem *status* menor/inferior em termos de poder, de

Discriminação e racismo

Grupo étnico e minoria étnica

direitos e de acesso aos valores e bens estimáveis dessa sociedade (educação, habitação, saúde, participação política, etc.).

Estereótipo e preconceito

Estereótipos são imagens-rótulos que pessoas de um grupo/cultura atribuem às pessoas de outro grupo/cultura, baseadas em argumentos não comprovados. Os estereótipos podem ser positivos, negativos e são aplicados a todos os membros do grupo sem consideração por diferenças individuais. É o caso, por exemplo, da afirmação de que as pessoas de um certo grupo cultural ou 'racial' são mais ou menos inteligentes, têm muito jeito para a música, dança, etc.

Preconceitos são opiniões pré-concebidas rígidas, geralmente desfavoráveis, em relação a indivíduos ou grupos, sem suporte em factos, experiências ou informação real e consistente, levando, em geral, a atitudes discriminatórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Foster, P. (1990). *Policy and practice in intercultural and anti-racist education*. London: Routledge.
- Ministério da Educação/DGEBS (1990). *Ensino básico: programa do 1º ciclo*. Algueirão: Editorial do ME.

EXPRESSÕES

Língua Portuguesa

Expressão e Educação Dramática

Expressão e Educação Musical

Expressão e Educação Plástica



Ana Pires Sequeira

Maria de São Pedro Lopes

Maria de São José Côrte-Real

Maria José Brito

EXPRESSÕES E INTERCULTURALIDADE

Grupos étnicos específicos ou de outras culturas dentro de uma sociedade têm os seus próprios contextos. Grupos urbanos, minorias, sub-grupos linguísticos, etc. estabelecem e desenvolvem as suas identidades individuais, sobretudo, através da sua arte. Países já estabelecidos ou novos necessitam de basear os seus programas educacionais na sua identidade cultural que é, essencialmente, estética.

(Courtney, 1982: 165)

O currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico sublinha a importância do *gosto* e do *prazer* no desenvolvimento da *sensibilidade, imaginação e sentido estético*, chamando a atenção para o contributo destas capacidades no desenvolvimento do processo educativo de *interligação de áreas curriculares*. A Língua Portuguesa e as Expressões e Educações Dramática, Musical e Plástica são áreas privilegiadas para este efeito. Através das diversas linguagens ou modos de expressão (escrita, verbal, corporal, sonoro/musical e plástica), atravessamos todas as áreas do saber, todas as áreas disciplinares, em qualquer tema, pertença ele ou não ao currículo oficial.

A necessidade de uma abordagem intercultural aos programas é, sem dúvida, uma consequência da mudança que nos últimos anos se vem registando na sociedade portuguesa e, particularmente, na população escolar, cada vez mais diversificada sob o ponto de vista étnico. A acessão intercultural dos currículos do Ensino Básico, designadamente do 1º Ciclo, deve contemplar de um modo prioritário a dimensão social das áreas disciplinares referidas, apelando para a educação da comunicação entre culturas. Os diversos modos de expressão devem assim ser entendidos e ensinados não apenas na sua dimensão individual, mas também, e em igual valor, na sua dimensão social. Eles são resultantes da *personalidade, pensamento e carácter* de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos e só ganham sentido, na sua dimensão social, ao serem disponibilizados ou comunicados a outros indivíduos ou grupos de indivíduos. A dimensão social não deve, no entanto, ser apenas considerada no processo comunicativo. Com efeito, em algumas áreas disciplinares o proces-

so de criação é já de si um fenómeno de grupo, cultural e, na nossa sociedade contemporânea, intercultural.

Os programas das áreas disciplinares em questão realçam a dimensão individual no processo educativo. O desenvolvimento de capacidades resultantes da educação do gosto e do prazer (*sensibilidade, imaginação e sentido estético*) é fundamentalmente individual. Numa acessão intercultural do programa, é prioritário considerar o significado cultural dos diversos modos de expressão, de dimensão individual e social, nas suas múltiplas representações. Toda esta diversidade coloca o professor (em especial o do 1º Ciclo) perante novos desafios e novas responsabilidades, novas formas de dinamizar a sua prática pedagógica e de intervir na gestão pedagógica. Intervir, tendo em conta os saberes vinculativos das vivências e das cargas socio-culturais das crianças com que diariamente interagem.

Se o professor tiver como objectivos assegurar a igualdade e a dignidade de todas as crianças que lhe forem confiadas, terá de se empenhar na promoção da sua identidade cultural. Isto pressupõe a necessidade, não só de privilegiar uma metodologia adequada e incorporar conteúdos próprios e significativos de diferentes grupos culturais, como de encontrar estratégias susceptíveis de valorizar essa diversidade (étnica, linguística, religiosa, de género, de classe, etc.).

A metodologia a utilizar pelo professor deverá ter como base a acção e a reflexão sobre essa acção, assim como assentar em pequenos projectos susceptíveis de concretização por parte dos alunos. Ao optar por esta metodologia, o professor poderá não só atender aos interesses dos alunos, às suas experiências individuais, aos seus ritmos de aprendizagem como também incentivar a criação de «desafios» exteriores ou não à escola. Isto, não só porque os alunos se poderão exprimir livremente, potencializando os seus saberes, como também por poderem ser encorajados a reflectir, a aprender a respeitar-se mutuamente, desenvolvendo, assim, valores de tolerância, solidariedade e de respeito pela diferença. Mais do que ensinar pontos de referência culturais, o professor deverá ser um sensibilizador para a diversidade e para a dissimulação de estereótipos, um incentivador da reflexão, podendo assim contribuir para a descoberta, por parte das suas crianças, da relatividade das suas «certezas».

Os recursos necessários à concretização dos «pequenos» projectos que forem emergindo são difíceis de encontrar se professor e alunos não estiverem atentos à realidade que os rodeia. Há que saber tirar partido das diferentes realidades envolventes, potenciá-las e cingi-las ao projecto a implementar. Para avaliar os alunos neste domínio, o professor não se pode limitar à «qualidade» do ou dos produtos executados; não se pode, também, esquecer que o desenvolvimento é um percurso pessoal e que há que ter em conta a herança cultural de cada um. Assim, ao avaliar os seus alunos, o professor está, em parte, também a avaliar a sua própria atitude perante as dificuldades desses mesmos alunos. A criança chega à Escola do 1º Ciclo e vê-se confrontada com a necessidade de se colocar num novo contexto de obrigações e de expectativas entre a Família, a Escola e a sua própria personalidade, em construção. Normalmente, o sucesso escolar é a sua forte motivação; pensa que vai adquirir competências que em casa não lhe poderiam ser proporcionadas. Face à necessidade de consolidar estas expectativas, as crianças começam a acomodar-se a diferentes rótulos: «bom», «mau», «insuficiente»...! Compete ao professor entender o sentido que cada um dos seus alunos dá à aprendizagem e qual a importância que isso assume na sua história pessoal/história de vida, de modo a que possa procurar estratégias (a articulação das áreas de Língua Portuguesa, Expressão e Educação Dramática, Musical e Plástica é uma excelente cúmplice), articulando aprendizagens a fim de que a criança possa não só ultrapassar os seus insucessos como consiga tomar consciência da utilidade das aprendizagens efectuadas e adquirir gosto e prazer em aprender durante toda a sua vida.

DIMENSÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ouvir, Falar, Ler e Escrever pressupõe uma permanente interacção de práticas linguísticas e culturais. Neste contexto, a Língua Portuguesa é um instrumento precioso na sala de aula, não só como forma de expressão e comunicação mas também como meio de acesso a outras aprendizagens. Estas, processam-se em português e permitem o conhecer de outras culturas, o aprender a respeitar, a valorizar e a dignificar o convívio entre grupos étnica e culturalmente heterógeneos que compõem a escola e a sociedade. A transversalidade inerente à área de Língua Portuguesa pode, assim, ser assumida como um factor facilitador de uma Educação Intercultural.

Nas secções seguintes, são apresentados os resultados da análise, segundo vectores interculturais, do programa de Língua Portuguesa. Os títulos dessas secções correspondem às designações usadas no referido programa.

I. PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Os princípios orientadores do programa reconhecem a *Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia*¹. Esta explicitação corresponde ao reconhecimento de que é através da Língua Materna que assumimos a nossa identidade e que temos acesso ao conhecimento e à participação na sociedade intercultural em que vivemos.

Contudo, cada vez mais, a Língua Portuguesa não é a Língua Materna de um já considerável grupo de crianças que frequentam o Sistema Educativo Português. Estas crianças adquirem na sua Língua as competências referidas e, em geral, só na escola tomam contacto com a Língua Portuguesa, o que condiciona a comunicação e é um factor fundamental em qualquer orientação para uma Educação Intercultural. Referindo, novamente, o programa quando considera *como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isolada da*

¹ As palavras em *itálico* referem-se, em todo o documento, a citações do programa respectivo de cada uma das áreas disciplinares (ME/DGEBS, 1990).

comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social e sabendo que a competência de comunicação emerge fortemente da família e do grupo de pertença, há que procurar estratégias que permitam o desenvolvimento de competências ao nível da Língua Portuguesa, de modo a que sejam promotoras de uma real igualdade de oportunidades. Estas estratégias deverão ser facilitadoras da aprendizagem e, conseqüentemente, do sucesso escolar não só na área da Língua como nas restantes áreas disciplinares. Não nos esqueçamos que é em Português que os alunos vão contactar e apropriar-se dos conteúdos do currículo formal. No entanto, todo este processo deve desenvolver uma atitude de permanente respeito e valorização das características culturais e linguísticas de origem do aluno.

Também a *coerência do ensino*, proposta para o Ensino Básico, passa, obrigatoriamente, por ter em atenção não só a realidade intercultural da sociedade portuguesa mas também a do mundo mais amplo e cada vez mais interdependente que nos rodeia; permitindo, assim, que os alunos reconheçam, integrem e giram diferentes situações de comunicação, de acordo com o respectivo contexto e finalidade. Para isso, é essencial a utilização adequada da Língua Portuguesa e a criação de contextos educativos que promovam o respeito pela diversidade cultural e linguística.

Ao centrar a aprendizagem dos alunos na qualidade das interacções na turma, o programa deixa em aberto possibilidades de abordagem interculturais, centradas nos diferentes saberes e nas diferentes culturas representadas na turma. Esta perspectiva pedagógica facilita ao aluno o uso da Língua Portuguesa (oral e escrita), de modo a que possa expressar o seu pensamento, organizando-o de forma sistemática e lógica.

Aquela abertura intercultural é clara quando são feitas referências a: *situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomenta a curiosidade de aprender; se descubre e desenvolve, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever*. Não esquecer, contudo, que tudo isto se processa em Português e que, além de promover o gosto por falar, ler e escrever em Português, há, também, que treinar o gosto por ouvir em Português. Todo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua assenta no desenvolvimento da Oralidade e da Escrita, com actividades de Compreensão e de Produção. A língua é, simultaneamente, objecto de estudo e meio de comunicação. Esta abordagem ao ensino de uma língua (abordagem comunicativa) tem como pressuposto, entre outros, que as actividades de compreensão devem ser tão ou mais trabalhadas que as de expressão. Para se compreender uma língua é necessário ouvi-la, antes de se poder falá-la, lê-la ou escrevê-la.

A proposta de uma *avaliação contínua dos níveis de progressão (...)* com (...) *recurso a estratégias diversificadas (...)*, ao *atendimento de necessidades individuais, (...)* num sentido *construtivo e encorajador* é integradora de todos os alunos de diferentes origens socio-culturais e com diferentes ritmos e estilos de aprendizagens e, na medida do possível, de aqueles cuja Língua Materna não é o Português.

2. OBJECTIVOS GERAIS

Embora o Programa não o contemple explicitamente, é essencial que o professor considere o importante papel da Língua Portuguesa na sua dimensão cultural e interdisciplinar, assim como, meio de acesso ao conhecimento de outras culturas, de outros povos em que a língua oficial seja a Língua Portuguesa. Contudo, não deixa de possibilitar aberturas a perspectivas interculturais que estão patentes, por exemplo, nos seguintes objectivos:

- *expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objectivos diversificados;*
- *comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação e os códigos referenciais da sua cultura de origem;*
- *utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades e de posicionamento relativamente a acontecimentos, situações e culturas (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas);*
- *criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral, quer do Português quer do de outras Línguas (representadas na sala de aula, na escola, na comunidade);*
- *promover a divulgação dos escritos, em Português, como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção, assim como promover a divulgação dos escritos nas diferentes Línguas presentes na sala de aula, na escola, na comunidade, como meio de as valorizar e dignificar;*
- *produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas;*
- *utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem, de troca de experiências e de informações, de promoção da igualdade de oportunidades e de enriquecimento da Língua);*
- *desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências, nomeadamente, no contexto da sociedade intercultural em que vive e do seu conhecimento do mundo;*
- *descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, a partir de situações de uso.*

3. INTERCULTURALIDADE E DOMÍNIOS DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS

A interculturalidade é uma dimensão a ser considerada no desenvolvimento das diversas competências linguísticas. De resto, o próprio programa deixa claras aberturas nesse sentido. Vejamos de que modo e em que dimensão são consideradas essas aberturas.

3.1. Comunicação Oral

O Programa de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo refere *que as crianças que, com 5-6 anos, entram para a escola fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm*. Estas aquisições processam-se na família, no grupo de pertença, no bairro, através dos meios de comunicação social (nomeadamente, a televisão). No entanto, os meios culturais e linguísticos em que as crianças fizeram a sua socialização podem ser diversificados. Se no contexto escolar tal facto não é tido em conta, as desvantagens iniciais dos alunos oriundos desses meios agravam-se. Sem isso é insuficiente afirmar que, *na Escola, cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação, para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes*.

No Programa, as competências de Compreensão e Expressão Oral apresentam-se sob a designação de Comunicação Oral. Para cada um dos quatro anos de escolaridade, são enunciados os seguintes grandes objectivos:

- *comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza;*
- *desenvolver a capacidade de retenção da informação oral;*
- *criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral.*

A cada um destes objectivos correspondem outros mais específicos, assim como conteúdos e actividades a desenvolver que, em espiral, vão sendo cada vez mais abrangentes.

Nos quadros que se seguem – um para cada ano – apresentam-se aberturas propiciadoras de abordagens interculturais no domínio da comunicação oral e são feitas sugestões de práticas pedagógicas para essas abordagens.

**Dimensão
intercultural
do domínio
da Comunicação
Oral / 1º Ano**

QUADRO I

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza	
• Comunicar oralmente descobertas realizadas pelo aluno,... • Contar histórias,	... nomeadamente, ao nível das realizadas na comunidade de pertença. ... nomeadamente, histórias conhecidas de outros povos, de outras culturas, com hábitos, usos e costumes diferenciados dos do grupo maioritário da turma.
• Expressar-se por iniciativa própria. • Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros).	O professor deve estar atento à realidade étnica e social da sua classe, pois: – há culturas em que é limitada a autonomia de as crianças se expressarem por iniciativa própria; – as situações comunicativas referenciadas têm diferentes conotações de cultura para cultura (incluindo a própria postura física).
• Descrever desenhos e pinturas (realizadas pelo aluno), fotografias, locais visitados... • Completar histórias (imaginar o desenlace ou desenlaces de histórias).	São actividades que permitem: valorizar os trabalhos de crianças pertencentes a grupos étnicos minoritários, a sua cultura de origem; promover um real encontro de culturas e as auto-estima e autoconfiança pessoais.
OBJECTIVO: Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral	
• Identificar intervenientes (em contos orais),...	... que possibilitem o debate, possível nesta faixa etária, acerca da diversidade de pessoas, de animais (personagens em contos característicos) de diversos espaços e culturas.
• Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora...) e vice-versa...	... e pesquisar formas de expressão diferenciadas de época para época, assim como de cultura para cultura.
• Dramatizar cenas do quotidiano, situações vividas ou imaginadas.	É um tópico que permite seleccionar e/ou elaborar e dramatizar textos que valorizem as crianças pertencentes a grupos étnicos minoritários junto dos colegas e na escola.
OBJECTIVO: Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral	
• Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares, provérbios). • Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, cantares). • Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes (em rimas, lengalengas, trava-línguas). • Construir rimas, cantilenas...	Dado o nível etário a que se destinam as actividades propostas, o professor deve introduzir, gradualmente, elementos que possam ser facilitadores duma abordagem intercultural. Esta, deve ser realizada tendo em conta a sociedade intercultural em que vivemos e, não só, a realidade da turma ou da escola. Por exemplo: recolher produções do património literário oral de países para onde familiares, amigos ou conterrâneos tenham emigrado, países de origem de familiares ou, ainda, de países da União Europeia.

QUADRO II

Dimensão
intercultural
do domínio
da Comunicação
Oral / 2º Ano

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza	
• Comunicar oralmente descobertas (realizadas pelo aluno),... • Contar histórias,...	... nomeadamente, as realizadas na comunidade de pertença, incluindo-se as realizadas sobre a língua de outros povos. ... histórias conhecidas de outros povos, de outras culturas, com outros hábitos, usos e costumes diferenciados dos do grupo maioritário da turma.
• Completar histórias (imaginar o desenlace ou desenlaces possíveis, construir uma história da qual só conhece apenas o desenlace ou as personagens). • Expressar-se por iniciativa própria. • Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar as opiniões dos outros, intervir oportunamente). • Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo (estudos realizados, pinturas, desenhos...).	O professor deve estar atento à realidade étnica da sua classe, pois: – há culturas em que é limitada a autonomia de as crianças se expressarem por iniciativa própria; – as situações comunicativas referenciadas têm diferentes conotações de cultura para cultura (incluindo a própria postura física). É um tópico a privilegiar pelo professor a fim de valorizar os trabalhos e as opiniões expressas por crianças pertencentes a grupos étnicos e sociais minoritários, de modo a que estas sintam a sua cultura de origem valorizada e dignificada junto dos colegas e da escola, promovendo, assim, um real encontro de culturas.
OBJECTIVO: Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral	
• Identificar intervenientes (em contos orais),... • Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora...) e vice-versa,...	... que possibilitem o debate, possível nesta faixa etária, no sentido de, por exemplo, identificar as diferenças e semelhanças das personagens de um mesmo conto tradicional em função da cultura e do país de origem. ... e, pesquisar formas de expressão diferenciadas de época para época, assim como de cultura para cultura.
• Dramatizar cenas da vida quotidiana, situações vividas ou imaginadas.	É um tópico que permite seleccionar, elaborar e dramatizar textos que valorizem as culturas das crianças pertencentes a grupos étnicos e sociais minoritários, junto dos colegas e na escola.
OBJECTIVO: Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral	
• Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas, contos, cantares, provérbios). • Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas). • Participar na produção de rimas, cantilenas... • Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes em rimas, lengalengas... • Construir rimas, lengalengas...	Dado o nível etário a que se destinam as actividades propostas, o professor deve introduzir, gradualmente, elementos que possam ser facilitadores duma abordagem intercultural. Esta, deve ser realizada tendo em conta a sociedade intercultural em que vivemos e, não só, a realidade da turma ou da escola. Por exemplo: participar em actividades de recolha e reprodução da literatura oral de países para onde familiares, amigos ou conterrâneos tenham emigrado, de países de origem de familiares ou, ainda, de outros países da União Europeia.

**Dimensão
intercultural
do domínio
da Comunicação
Oral / 3º Ano**

QUADRO III

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza	
• Contar histórias,... • Completar histórias (imaginar desenlaces possíveis, imaginar cenários, lugar, tempo, personagens, acções),... • Recriar histórias (transformar personagens, assumindo estas papéis que possam contribuir para a desmitificação de estereótipos – homens em mulheres e vice-versa – animais em pessoas e vice-versa – em objectos fantásticos).	... nomeadamente, histórias conhecidas de outros povos, de outras culturas, que revelem hábitos, usos e costumes diferenciados dos do grupo maioritário da turma. ... propiciadoras de debate, de confronto de ideias e de perspectivas diversificadas, culturais, religiosas, sexuais... – Transformar personagens é uma actividade que pode contribuir para a desmitificação de estereótipos. Por exemplo: o “papel” do homem e o “papel” da mulher nas tarefas caseiras e tarefas exteriores, bem como a percepção das diferenças desses papéis em culturas diversas.
• Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos). • Expressar-se por iniciativa própria. • Completar histórias (imaginar desenlaces possíveis, imaginar cenários, lugar, tempo, personagens, acções). • Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente).	O professor deve estar atento à realidade étnica da sua classe, pois: – há culturas em que é limitada a autonomia das crianças para se expressarem por iniciativa própria; – a noção de «tempo» não é a mesma em todas as culturas. Por exemplo: a esperança de vida, o não existir a noção de semana, por não haver fim-de-semana, o tipo e ritmo das actividades económicas, etc. – as situações comunicativas referenciadas têm diferentes conotações de cultura para cultura (incluindo a própria postura física).
Apresentar e apreciar trabalhos individuais ou de grupo, dar sugestões para os melhorar ou continuar (estudos realizados ou em curso, desenhos, pinturas).	Valorizar os trabalhos das crianças pertencentes a grupos étnicos e sociais minoritários de modo a que estas sintam a sua cultura de origem valorizada e dignificada junto dos colegas e da escola, promovendo um real encontro de culturas. Além disso, promove-se a auto-estima individual e um sentido de partilha e apreciação mútua entre alunos de diversas origens.
OBJECTIVO: Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral	
• Dramatizar textos próprios ou de outros (nomeadamente, de outras culturas representadas na comunidade), sequências de situações... • Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora, pictórica)... • Experimentar variações expressivas da língua oral (variar a entoação de frases, pronunciando-as com intencionalidades diferentes...),	... nomeadamente, textos ou situações criados ou vividos por elementos da comunidade, de modo a que a diversidade cultural fique patente. ... e pesquisar formas de expressão diferenciadas de época para época, assim como de cultura para cultura. ... por exemplo: experimentar variações da Língua Portuguesa em função dos seus diferentes falantes, quer sejam estes do norte ou do sul do país ou dos seis países de língua oficial portuguesa.

QUADRO III (cont.)

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral	
• Dramatizar textos próprios ou de outros (nomeadamente, de outras culturas representadas na comunidade), sequências de situações...	Valorizar os trabalhos e dramatizações das crianças pertencentes a grupos étnicos e sociais minoritários de modo a que estas sintam a sua cultura valorizada e dignificada junto dos colegas e da escola, promovendo, assim, um real encontro de culturas.
OBJECTIVO: Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral	
• Recolher e seleccionar produções do património literário oral (contos, lendas, cantares, quadras populares, lengalengas, trava-línguas...). • Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas, cantares, contos)... • Comparar versões diferentes dos mesmos contos... • Participar na produção de rimas, lengalengas.	As actividades propostas podem situar-se em contextos étnicos e culturais diversificados e podem mobilizar a participação de familiares de diversas culturas e gerações como fontes de informação. ... por exemplo, comparar versões diferentes dos mesmos contos, designadamente, com as versões dos países de língua oficial portuguesa.

**Dimensão
intercultural
do domínio
da Comunicação
Oral / 4º Ano**

QUADRO IV

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza	
• <i>Completar histórias (a partir do seu desenlace, criando cenários, lugar, tempo, acções, personagens) ...</i> • <i>Recriar histórias (transformando personagens: animais em pessoas, em animais fantásticos, em pessoas fantásticas)...</i> • <i>Imaginar uma história (a partir da ilustração da capa de um livro, a partir do título de uma história, a partir da descrição das personagens) e compará-la com o texto original ...</i>	... propiciadoras de debate, de confronto de ideias e de perspectivas culturais, religiosas e sexuais diversificadas. ... com personagens assumindo estas papéis que possam contribuir para a desmitificação de estereótipos – étnicos, sexuais, religiosos,... ... designadamente, histórias imaginadas a partir de ilustrações, de títulos ou da descrição de personagens de histórias de literatura escrita e oral e dos seis países de língua oficial portuguesa e de outros países.
• <i>Expressar-se por iniciativa própria.</i> • <i>Completar histórias (a partir do seu desenlace, criando cenários, lugar, tempo, acções, personagens).</i> • <i>Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente).</i>	O professor deve estar atento à realidade étnica e social da sua classe, pois: – há culturas em que é limitada a autonomia para as crianças se expressarem por iniciativa própria; – a noção de «tempo» não é a mesma em todas as culturas. Por exemplo: a esperança de vida, a inexistência da noção de semana por não haver fim-de-semana, o ritmo das actividades económicas, etc., determinam o desenvolvimento de diferentes conceitos de tempo; – as situações comunicativas referenciadas têm diferentes conotações de cultura para cultura (incluindo a própria postura física).
• <i>Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo, dar sugestões para os continuar ou melhorar, expor ou justificar opiniões, pedir esclarecimentos, informar.</i>	Valorizar a apresentação de trabalhos das crianças pertencentes a grupos étnicos e sociais minoritários, de modo a que estas sintam a sua cultura de origem valorizada e dignificada junto dos colegas e da escola, promovendo, assim, um real encontro de culturas.

QUADRO IV (cont.)

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral	
• <i>Dramatizar cenas do quotidiano, textos próprios ou de outros...</i> • <i>Transpor enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora, pictórica)...</i> • <i>Verificar experimentalmente características da língua oral (variar a entoação de frases, dizendo-as com intencionalidades diferentes).</i>	... nomeadamente, de outras culturas representadas na comunidade, na escola ou na classe. ... e pesquisar formas de expressão diferenciadas de época para época, assim como de cultura para cultura. – Por exemplo: experimentar variações da Língua Portuguesa em função dos seus diferentes falantes, quer sejam do norte ou do sul do país ou dos seis países de língua oficial portuguesa.
• <i>Identificar intervenientes e acções, referenciando-os no espaço e no tempo.</i>	O professor deve estar atento à realidade étnica da sua classe, pois: – Os conceitos de tempo e de espaço são fortemente influenciados pelos contextos culturais e geográficos em que as crianças são socializadas. Por exemplo, são diferentes as noções de estação do ano, de dia e semana de trabalho, de esperança média de vida; de tempo/velocidade de comunicação geográfica e interpessoal, devido aos transportes utilizados, às tecnologias de informação disponíveis, etc.
• <i>Dramatizar cenas do quotidiano, textos próprios ou de outros.</i>	Valorizar as dramatizações das crianças pertencentes a grupos étnicos e sociais minoritários, de modo a que estas sintam a sua cultura de origem valorizada e dignificada junto dos colegas e da escola, promovendo a autoestima e a autoconfiança das crianças.
OBJECTIVO: Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral	
• <i>Recolher e seleccionar produções do património literário oral (contos, lendas, cantares, quadras populares, lengalengas, trava-línguas).</i> • <i>Participar em jogos de reprodução da literatura oral (reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas, adivinhas, contos...).</i> • <i>Comparar versões diferentes dos mesmos contos.</i> • <i>Participar na produção de rimas e de lengalengas, introduzindo-lhes novos elos...</i> • <i>Colaborar na produção de contos (com companheiros, com o professor...).</i>	As actividades propostas podem situar-se em contextos étnicos e culturais diversificados e podem mobilizar a participação de familiares de diversas culturas e gerações como fontes de informação. ... por exemplo: participar na produção de rimas e de lengalengas, introduzindo-lhes novos elos, podendo estes ser de iniciativa própria ou provenientes de recolha junto de diferentes etnias da comunidade circundante.

3.2. Comunicação Escrita

No domínio da Comunicação Escrita, o Programa refere que os *escritos podem sempre valorizar-se e ampliar-se no intercâmbio com outros grupos e com a comunidade*, apresentando, assim, uma hipótese de abertura intercultural. Esta, passa por aliar a prática da aprendizagem da escrita a situações de prazer e de autoconfiança em que os alunos sintam que o seu grupo de pertença não é discriminado na Escola mas valorizado e dignificado. Escrever sobre o que se conhece a fim de partir à descoberta de outros saberes é o caminho a seguir. Este deve ser, também, o percurso para a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças cuja Língua Materna não é a Língua Portuguesa. Neste caso particular, o ensino deve sempre apoiar-se na imagem aliada ao registo escrito.

O Programa apresenta, ainda, uma perspectiva promotora da igualdade de oportunidades, ao afirmar que *diversificar os contextos de produção, interplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento*, colocando, assim, em interacção e sem discriminação os diferentes alunos e grupos de uma turma independentemente da sua pertença étnica, “racial”, religiosa ou outra.

No programa, as competências de Compreensão e Expressão Escrita apresentam-se sob a designação de Comunicação Escrita. Para cada um dos quatro anos de escolaridade, são enunciados os três seguintes grandes objectivos:

- *desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita;*
- *desenvolver as competências de escrita e de leitura;*
- *utilizar técnicas de recolha e de organização da informação.*

Cada um destes objectivos apresenta um conjunto de outros mais específicos, assim como conteúdos e actividades a desenvolver que, em espiral, vão sendo cada vez mais abrangentes.

Nos quadros seguintes são apresentadas, para os quatro anos de escolaridade, dimensões do programa (objectivos, conteúdos, actividades) propiciadoras de uma abordagem intercultural e, nesse sentido, são feitas sugestões para a prática pedagógica dos professores.

QUADRO V

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita	
• Contactar com diversos registos de escrita (produções dos alunos, documentação, bibliotecas, jornais, revistas, correspondência, etiquetas, rótulos, registos de presença, calendários, avisos, recados, notícias...)... • Ouvir ler histórias e livros de extensão e complexidade progressivamente alargadas que correspondam aos interesses dos alunos... • Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir das suas ilustrações. • Localizar, em jornais, notícias a partir de imagens... • Comparar, em diferentes jornais, as mesmas notícias e as imagens que as ilustram. • Experimentar múltiplas situações que façam surgir a necessidade de produção de escrita (recados, avisos, descobertas realizadas, convites, correspondência interescolar, correspondência com autarquias, bibliotecas, museus...)	... que facilitem a desmontagem de preconceitos e de estereótipos, e as aprendizagens sobre usos e costumes de outras regiões do país e de outras culturas. ... e que possibilitem uma abordagem intercultural. Por exemplo: diferentes versões da mesma história conforme o país de origem, breves obras sobre contactos de culturas. – Promove o diálogo intercultural não só ao nível do conteúdo dos livros e dos textos utilizados como também ao nível das diversas experiências e culturas patentes na sala de aula e na sociedade. ... que permitam associar acontecimentos com espaços geográfica e culturalmente diferentes dos seus. – A selecção das notícias pode incidir sobre casos de injustiça social, levando os alunos a perceberem e a reflectirem acerca dessas situações e a relacionarem as notícias com os diferentes espaços onde ocorrem. – A correspondência interescolar pode ser um elemento aglutinador de experiências interculturais. Por exemplo: a troca de correspondência com escolas de países de língua oficial portuguesa pode constituir um projecto transdisciplinar a partir da Língua Portuguesa.

**Dimensão
intercultural
do domínio
da Comunicação
Escrita / 1º Ano**

QUADRO V (cont.)

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Desenvolver as competências de escrita e leitura	
• Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura (participar no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas, correspondência...),... • Praticar o aperfeiçoamento de textos, em grupo, com o professor, e integrá-los em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornal escolar...). • Relacionar textos lidos com as suas vivências escolares e extra-escolares... • Relacionar produções orais dos alunos com a sua forma escrita (discursos do quotidiano, histórias). • Construir rimas ou cantilenas a partir de palavras conhecidas. • Produzir textos escritos por iniciativa própria (de criação livre, discursos do quotidiano, de carácter utilitário, a partir de palavras ou de imagens). • Ler textos produzidos por iniciativa própria (para toda a turma, para um grupo, para um companheiro, para o professor). • Recriar textos em várias linguagens (recontar histórias, dramatizar histórias).	... como também desenvolvam o gosto pela descoberta de outras realidades culturais, de outros hábitos, usos e costumes. – A prática, em grupo, do aperfeiçoamento de textos indicia a não discriminação de alunos de uma turma e a valorização dos seus saberes para o grupo e para a escola. Além disso, os circuitos comunicativos permitem a difusão e o reconhecimento da diversidade de contributos, sensibilidades e pontos de vista. ... possibilitando o desmitificar de estereótipos e a clarificação de valores como, por exemplo, o da justiça. – São tópicos a privilegiar para incentivar e valorizar, numa perspectiva intercultural, os trabalhos de crianças da turma, pertencentes a grupos étnicos minoritários. Devem ser desenvolvidos numa perspectiva de partilha, aceitação e respeito pela diversidade das produções orais e de formas escritas.
OBJECTIVO: Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação	
• Recolher documentação (gravuras, postais ilustrados, manuais de diferentes disciplinas, fotocópias de páginas de enciclopédias, textos...),... • Consultar ficheiros de imagens... • Consultar o dicionário ilustrado...	– A recolha pode ser também orientada para o conhecimento da diversidade geográfica cultural e social do mundo em que vivemos (postais de diversos locais/culturas; textos sobre diversidades, etc.). .. ilustrativos de costumes diversificados. Por exemplo: o coelho na Europa serve de base à alimentação humana enquanto que nos Estados Unidos é assumido como um animal de estimação e vendido, para o efeito, em casas da especialidade. ... composto por designações possíveis para o mesmo objecto, em função da cultura de origem. Por exemplo: diferentes designações da palavra casa (cubata – Angola; tabanca – República da Guiné-Bissau).

QUADRO VI

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura	
• <i>Contactar com diversos registos de escrita (produções dos alunos, documentação, bibliotecas, jornais, revistas, correspondência, etiquetas, rótulos, registos de presença, calendários, avisos, recados, notícias...),...</i> • <i>Ouvir ler histórias de extensão e complexidade progressivamente alargadas que correspondam aos interesses dos alunos...</i> • <i>Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos, a partir das suas ilustrações, do título, da capa.</i> • <i>Experimentar múltiplas situações que façam surgir a necessidade de comunicação escrita (recados, avisos, decisões tomadas, convites, correspondência interescolar, correspondência com autarquias, museus, bibliotecas).</i>	... reveladores de modos e conteúdos diversos de comunicação e que propiciem a desmontagem de preconceitos e estereótipos e facilitem as aprendizagens sobre usos e costumes de outras regiões do país e de outras culturas. ... que retratem situações e personagens diversificadas social e culturalmente, que relatem encontros de personagens de diversas culturas e que correspondam a diferentes versões da mesma história, conforme o país de origem. – promovendo o diálogo intercultural não só ao nível do conteúdo dos livros e dos textos utilizados como também ao nível das diversas experiências e culturas patentes na sala de aula e na comunidade. – A correspondência interescolar pode ser um elemento aglutinador de experiências interculturais e gerador de interculturalidade. Por exemplo: a troca de correspondência com escolas de países de língua oficial portuguesa.

**Dimensão
intercultural
do domínio
da Comunicação
Escrita / 2º Ano**

QUADRO VI (cont.)

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Desenvolver as competências de escrita e de leitura	
• Participar em múltiplas situações que desenvolvam o convívio e o gosto pela escrita e pela leitura (participar no registo escrito de experiências vividas ou imaginadas, em correspondência, em actividades de biblioteca da aula, da escola, municipal, itinerante),... • Praticar o aperfeiçoamento de textos produzidos, em grupo, com o professor e integrá-los em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornal de turma ou de escola). • Ler, na versão integral, histórias, livros, poemas, de extensão e complexidade progressivamente alargadas, adequadas à sua idade e ao seu nível de competência de leitura.	... e que desenvolvam o gosto pela descoberta de outras realidades culturais, de outros hábitos, usos e costumes. — A prática, em grupo, do aperfeiçoamento de textos indicia a não discriminação de alunos de uma turma e a valorização dos seus saberes para o grupo, para a escola e para outras comunidades escolares. A recolha pode ser também orientada para o conhecimento da diversidade geográfica, cultural e social do mundo em que vivemos (postais de diversos locais/ culturas; textos sobre diversidades, etc.). — Textos indutores da existência de outras culturas. Por exemplo: livros para crianças, de diferentes autores e relativos a diferentes países e culturas.
• Produzir textos escritos por iniciativa própria (de criação livre, sugeridos a partir de uma imagem, de imagens em sequência ou desordenadas, a partir de palavras dadas...). • Construir rimas e cantilenas a partir de palavras dadas. • Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria (para toda a turma, para um grupo, para o professor). • Ler e apreciar textos produzidos pelos companheiros, pelos correspondentes (para a turma, para um grupo, para o professor). • Recriar textos em várias línguas (recontar histórias, dramatizar histórias, transformar histórias em banda desenhada).	São tópicos a privilegiar para incentivar e valorizar, numa perspectiva intercultural, os trabalhos de crianças da turma, pertencentes a grupos étnicos minoritários. Ao incentivar e valorizar os trabalhos destas crianças não só se promove na turma o debate intercultural como se dignificam as realidades familiares e culturais de origem desses alunos. Com efeito, ao dar aos alunos a oportunidade para produções escritas livres, portanto, baseadas no seu espaço de socialização, o professor valoriza e integra nas actividades elementos das diversas culturas veiculados pelos seus portadores.
OBJECTIVO: Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação	
• Recolher documentação (gravuras, fotografias, postais ilustrados, manuais de diferentes disciplinas, fotocópias de páginas de enciclopédias, textos.)... • Consultar ficheiros de imagens... • Consultar o dicionário ilustrado...	... identificadora da realidade intercultural da sociedade em que vivemos. ... ilustrativos de costumes diversificados. ... para exemplificar designações diferentes para a mesma palavra, conforme a região do país ou de países de língua oficial portuguesa; procurar informação sobre aspectos de outras realidades étnicas e geográficas.

QUADRO VII

**Dimensão
intercultural
do domínio
da Comunicação
Escrita / 3º Ano**

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura	
• Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha...) • Registar, por escrito, produções do património literário oral para as conservar ou para as transmitir,... • Ouvir ler e ler narrativas e poemas de extensão e complexidade progressivamente alargadas...	... e que propiciem a desmontagem de preconceitos e estereótipos, promovam aprendizagens sobre usos e costumes de outras regiões do país e de outras culturas, facilitem a expressão livre de diferentes estilos e sensibilidades. ... nomeadamente do património literário oral de outros países, por exemplo: países da União Europeia, países de língua oficial portuguesa ou outros de onde são originários alunos da classe ou seus familiares. ... e vinculativos de outras culturas e de outros valores além dos da cultura maioritária na sociedade portuguesa.
• Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir da capa, do título, das personagens... • Ler e interpretar textos narrativos e poéticos...	... tendo sempre em conta que as hipóteses levantadas são influenciadas pelas experiências, pertenças culturais e sociais dos alunos. Com base nessas diferentes hipóteses, devem gerar-se debates interculturais. ... que promovam também conhecimentos acerca de outras culturas.
• Escrever individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência, banda desenhada, jogos de palavras...). • Recriar textos em diversas linguagens (transformar histórias, recontar histórias, dramatizar momentos e histórias completas). • Organizar textos próprios e alheios segundo critérios diversificados (temática, prosa, poesia). • Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria (para a turma, para o grupo, para um companheiro, para o professor).	– São tópicos a privilegiar para incentivar e valorizar, numa perspectiva intercultural, os trabalhos de crianças da turma, pertencentes a grupos étnicos minoritários. Ao incentivar e valorizar os trabalhos destas crianças não só se promove na turma o debate intercultural como se dignificam a família, a cultura e a identidade cultural destes alunos. – São actividades que permitem a expressão livre de estilos cognitivos e culturais próprios, bem como de sensibilidades diversificadas.
• Localizar a acção no espaço e no tempo...	... facilitando o reconhecimento de outros contextos social, geográfica e culturalmente diferentes do seu.

QUADRO VII (cont.)

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Desenvolver as competências da escrita e da leitura	
• <i>Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (com toda a turma, em pequeno grupo), questionando o autor do texto, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para melhorar...</i> • <i>Construir livros de histórias com os seus textos, com textos de companheiros, de correspondentes, de escritores...</i>	... possibilitando, assim, um debate onde interação diferentes saberes e culturas dos alunos da turma. ... contemplando diferentes temáticas, nomeadamente, as provenientes do conhecimento quotidiano e do mundo que nos rodeia e de outras realidades sociais, culturais e geográficas.
• <i>Recolher documentação (gravuras, fotografias, postais ilustrados, manuais de diferentes disciplinas, fotocópias de páginas de enciclopédias, textos)...</i> • <i>Construir materiais de informação, consulta e estudo, listas de palavras, dicionários ilustrados, prontuários ortográficos para a recolha de regularidades e de excepções da língua «descobertas» no trabalho de aperfeiçoamento do texto, ...</i>	... identificadora da sociedade em que vivemos e de aspectos de outras realidades geográficas, sociais e culturais. ... assim como «descobertas» de vocabulário noutras línguas, designadamente, diferentes línguas maternas de alunos da turma ou de seus familiares.

QUADRO VIII

Dimensão
intercultural
do domínio
da Comunicação
Escrita / 4º Ano

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura	
• Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha...)... • Registar, por escrito, produções do património literário oral para as conservar ou para as transmitir,... • Ouvir ler e ler narrativas e poemas de extensão e de complexidade progressivamente alargadas... • Ler, na versão integral e por escolha própria, livros e outros textos,... • Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos, a partir do título, das personagens...	... e que propiciem a desmontagem de preconceitos e estereótipos, promovam aprendizagens sobre usos e costumes de outras regiões do país e de outras culturas, facilitem a expressão livre de diferentes estilos e sensibilidades. ... nomeadamente, produções do património literário oral de outras culturas, como a cigana, ou de outros países como, por exemplo, de países da União Europeia, de países de língua oficial portuguesa ou de outros de onde sejam originários alunos da turma ou seus familiares. ... e vinculativos de outras culturas e de outros valores além dos da cultura maioritária da sociedade portuguesa, que a escola tende a sobrevalorizar. ... cabendo ao professor salvaguardar as opções individuais de cada aluno. ... tendo sempre em conta que as hipóteses levantadas pelos alunos também são influenciadas pelas suas pertenças culturais e sociais.
• Escrever, individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência, banda desenhada, jogos de palavras). • Recriar textos em diversas linguagens (transformar histórias, recontar histórias, dramatizar momentos ou histórias completas). • Organizar textos próprios e alheios segundo critérios diversificados (temática, prosa, poesia). • Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria (para a turma, para o grupo, para um companheiro, para o professor).	– São tópicos a privilegiar para incentivar e valorizar, numa perspectiva intercultural, os trabalhos de crianças da turma, pertencentes a grupos étnicos minoritários. Ao incentivar e valorizar os trabalhos destas crianças não só se promove na turma o debate intercultural como se dignificam a cultura e a identidade cultural do aluno, adquiridas no seu contexto familiar e social. – São actividades que permitem a expressão livre de estilos cognitivos e culturais próprios bem como de sensibilidades diversificadas.
• Localizar a acção no espaço e no tempo...	... facilitando o reconhecimento de outros contextos social, geográfica e culturalmente diferentes dos seus.
OBJECTIVO: Desenvolver as competências de escrita e de leitura	
• Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (em colectivo, em pequeno grupo), questionando o autor, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar,... • Construir livros de leitura com os seus textos, com textos de companheiros e correspondentes, com textos de escritores,...	... possibilitando, assim, um debate onde interajam diferentes saberes e culturas dos alunos da turma. ... contemplando diferentes temáticas, nomeadamente, as provenientes do conhecimento quotidiano e do mundo que nos rodeia e de outras realidades sociais, culturais e geográficas.

QUADRO VIII (cont.)

DIMENSÕES DO PROGRAMA COM POTENCIAL INTERCULTURAL	REFERÊNCIAS E SUGESTÕES INTERCULTURAIS
OBJECTIVO: Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação	
• <i>Recolher documentação (gravuras, fotografias, postais ilustrados, manuais de diferentes disciplinas, fotocópias de páginas de enciclopédias, textos)...</i> • <i>Construir materiais de informação, consulta e estudo, listas de palavras, dicionários ilustrados, segundo critérios diversificados (temática, ordem alfabética...), prontuários ortográficos para recolhas de regularidades e de excepções da língua «descobertas» no trabalho de aperfeiçoamento do texto,...</i>	... identificadora da realidade intercultural da sociedade em que vivemos e de outras realidades sociais, culturais e geográficas. ... assim como «descobertas» de vocabulário noutras línguas, designadamente, diferentes línguas maternas dos alunos ou de seus familiares.

DIMENSÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO DRAMÁTICA

I. EXPRESSÃO DRAMÁTICA E INTERCULTURALIDADE

A abordagem ao Programa de Expressão e Educação Dramática (EER) pressupõe uma aprendizagem activa, baseada na experiência vivida, através da qual as crianças exploram e expressam os seus pensamentos, os seus valores e os seus sentimentos de uma forma controlada e lúdica. Sendo assim, esta actividade torna-se, automaticamente, indissociável da cultura em que a criança foi socializada, devendo constituir um apoio para a sua expressão e afirmação.

Numa situação dramática, os alunos imaginam, exploram, interagem, comunicam e reflectem sobre conceitos, ideias ou problemas, muitas vezes nunca explorados ou examinados até então. A oportunidade de inventar, criar, proporciona um ambiente de aceitação e respeito pelo produto «inventado/criado» e pelo «inventor/criador». Esta vivência contribuirá para o desenvolvimento de uma melhor compreensão deles próprios e poderá ser transferida para outras situações da vida de todos os dias, tais como o convívio saudável entre grupos culturalmente diversificados.

Neste contexto, a Expressão Dramática torna-se um instrumento indispensável na sala de aula, não só como forma de expressão da diversidade mas também como ponte facilitadora das aprendizagens e da sua implementação integrada. Ou seja, pode ser usada como assunto em si ou como meio de aprendizagem de outras áreas contempladas neste programa.

No que diz respeito à primeira, uma vez que as crianças transferem para o jogo dramático reacções que têm a ver com as suas origens e percepções, esta actividade cria condições favoráveis a uma partilha de experiências entre alunos de várias origens culturais, contribuindo, desta forma, para um reconhecimento e admiração das mesmas. Portanto, as propostas vindas do professor devem ter sempre em consideração a diversidade cultural do grupo, nunca esquecendo que, crianças pertencentes a um grupo minoritário, necessitam de ver valorizados, na sala de aula, aspectos importantes da sua cultura e da língua que falam em casa. Aos professores cabe também a responsabilidade de aprenderem sobre essas mesmas culturas, a fim de melhor compreenderem os alunos que têm e assim poderem criar situações onde seja privilegiado o respeito e a cooperação entre as várias etnias. Quando a Expressão Dramática é integrada no *currículum*, permite aos alunos experimentar

aspectos físicos e emocionais relacionados com diferentes conteúdos, despertando, desta forma, o interesse pela descoberta de nova informação. As crianças, deste modo, deixam de ser agentes passivos, que apenas ouvem uma explicação do professor, para se tornarem agentes activos e participarem no seu próprio processo de aprendizagem. A interdisciplinaridade é fundamental para atingir e para facilitar uma abordagem intercultural.

A avaliação nesta área do programa tem especificidades muito próprias. Avaliar a actividade dramática é mais do que somar conhecimentos, é tentar medir a natureza de um processo que é interno e pessoal e julgar, ao mesmo tempo, a forma como este é exteriorizado. Assim, a ter de acontecer, dever-se-á avaliar no decorrer das actividades e será o progresso a nível individual e de grupo o que deverá ser tomado em consideração. Por exemplo: se os alunos conseguem discutir assuntos de uma forma mais crítica, se conseguem exprimir melhor ideias ou sentimentos através de movimento, se conseguem criar situações mais imaginativas, se demonstram maior sensibilidade em relação ao que os rodeia e aos outros, etc. Isto envolverá, por parte do professor, uma constante observação e reflexão sobre as propostas apresentadas.

2. ANÁLISE DO PROGRAMA EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Nas secções seguintes são apresentados os resultados da análise, segundo vectores interculturais, do programa EED. Os títulos dessas secções correspondem às designações usadas no referido programa.

2.1. Princípios Orientadores

Os princípios orientadores do Programa de Expressão Dramática assentam no princípio de que as actividades sugeridas contribuem para o desenvolvimento saudável da criança, ao mesmo tempo que a familiarizam com o processo da criação dramática. Desta forma, alertamos para o facto desta experiência dever ser uma constante na programação e não apenas a *memorização de textos desajustados ao seu nível etário e a excessiva repetição e ensaio em função de representações ou o desenvolvimento de gestos e posturas estereotipadas*.

Adiantaríamos que os jogos dramáticos poderão, também, funcionar como elemento integrador do currículo, assim como abrir caminhos para experiências interculturais.

2.2. Jogos de Exploração

Sendo o jogo um modo natural da criança compreender e dar significado ao mundo que a rodeia, é normal que *utilize naturalmente a linguagem dramática nos seus jogos espontâneos*. As actividades de exploração ligadas ao corpo, voz, espaço e objectos, são de extrema importância no desenvolvimento das capacidades expressivas da criança, uma vez que a permitem conhecer e controlar as suas próprias emoções. As propostas do professor, para além de *partirem de temas ligados a vivências infantis*, deverão ter em conta a diversidade cultural existente na sala de aula, para poderem criar um ambiente propício à reflexão e à aceitação da diferença.

2.3. Corpo

Através de jogos de imaginação, todos do agrado das crianças, deverão ser vivenciadas diferentes formas e atitudes corporais assim como maneiras pessoais de desenvolver um movi-

mento. Alertamos para o facto de que o corpo é, também ele, um veículo de cultura, que tem impresso hábitos, posturas e atitudes que variam consoante os grupos. Cabe ao professor ser sensível a essa realidade e não impor modos únicos na sua exploração, a fim de não bloquear as capacidades expressivas do mesmo.

2.4. Voz

A voz é o instrumento privilegiado da comunicação oral. Torna-se assim fundamental a *exploração das suas diferentes possibilidades*. Numa sala de aula, etnicamente heterogénea, há que tomar em consideração o facto de haver crianças que falem línguas diferentes e, por isso mesmo, apresentem dificuldades iniciais na pronúncia de determinados vocábulos. Esta diversidade linguística deve ser interpretada como um elemento enriquecedor a ser partilhado pelo grupo.

2.5. Espaço

Para adquirir progressivamente o domínio do espaço, a criança precisa de utilizar, adaptar e recriar. Para isso, há que ter em consideração que a movimentação do corpo no espaço, assim como o preenchimento a nível de objectos vários que habitam um determinado espaço, varia de cultura para cultura. Embora não se pretenda fomentar estereótipos, há que ser sensível a esta relação diversificada com o espaço, que, eventualmente, algumas crianças possam trazer para a sala de aula.

2.6. Objectos

A utilização e a transformação imaginária de um objecto são estímulos à capacidade de recriar ou inventar personagens e de desenvolver situações. Para que este processo desencadeie um ambiente de aceitação e compreensão de outros grupos culturais, aconselhamos que os materiais existentes na sala de aula, sejam representativos dessa diversidade. A escolha de roupas, brinquedos, esculturas, pinturas, máscaras, fantoches, música e outros objectos, se obedecer a este critério de selecção, contribuirá para que as crianças de diferentes origens encontrem referências culturais com que se identifiquem.

2.7. Jogos Dramáticos

Seria importante que estes jogos dramáticos funcionassem como elemento integrador das diferentes disciplinas, pois que, ao implicarem o envolvimento da criança num processo prático de descoberta e organização de conhecimento, motivam a aprendizagem. Esta abordagem facilitaria, também, o tratamento de possíveis temas, de interesse dos alunos, que se relacionassem com a interculturalidade. Nestas *propostas ou projectos, desenvolvidos em pequenos grupos, deve haver sempre espaço para a improvisação*.

A existência de uma caixa de adereços pode incluir materiais que as crianças tragam de casa, abrindo as portas, desta forma, à possível diversidade cultural dos mesmos, assim como ao envolvimento dos pais e da comunidade.

Nunca será de mais insistir que, embora as crianças gostem de partilhar as suas experiências com os colegas e, muitas vezes, com alguns familiares mais chegados, estas *criações devem manter o carácter de jogo lúdico e não se transformar em representações estereotipadas*.

2.8. Linguagem não verbal

A linguagem não verbal está impregnada de códigos culturais. O gesto de dizer adeus, na nossa cultura, pode ter um significado totalmente diferente noutra. Estes diferentes significados culturais do gesto podem estar presentes nas diversas improvisações que envolvam grupos etnicamente heterogêneos. Acontecimentos desse género deveriam contribuir para reflexões críticas e comparativas das diferentes culturas, a fim de que o grupo possa compreender que ser diferente não significa ser melhor ou pior.

Os diversos estímulos usados para provocar a *exploração da dimensão não-verbal ... histórias, contos ou situações dramatizadas*, devem ser uma amostra dessa diversidade cultural, utilizando contos tradicionais ou factos históricos desses mesmos países.

2.9. Linguagem verbal

Nas improvisações propostas a *partir de palavras, imagens, objectos ou de um tema*, o veículo linguístico dessas mesmas improvisações não tem de ser exclusivamente o português. Pode ser uma língua inventada ou diferentes línguas maternas em que alguns alunos se sintam mais confortáveis. Seria também positivo que os alunos ensinassem uns aos outros um pouco das diferentes línguas que falam em casa, a fim de as poderem incorporar nas suas improvisações. Esta atitude contribuiria para uma melhor integração das crianças que não dominam ainda a segunda língua e ajudaria a elevar o estatuto das línguas minoritárias ao serem aceites na sala de aula.

2.10. Linguagem verbal e gestual

A *utilização simultânea da dimensão verbal e gestual ganha aqui o seu pleno significado*, devendo, para isso, recorrer-se a todos os recursos disponíveis para que a capacidade de comunicação das crianças seja desenvolvida ao máximo das suas potencialidades. Todos os esforços se devem concentrar para que as crianças oriundas das mais diversas etnias encontrem, através da expressão dramática, um meio de partilhar os seus sentimentos, os seus saberes, as suas experiências de vida, com orgulho e sem receios.

DIMENSÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL

I. EDUCAÇÃO MUSICAL E INTERCULTURALIDADE

A música, ultrapassando em muito um produto meramente sonoro, deve ser entendida e transmitida como um comportamento expressivo, culturalmente relativo e envolvendo múltiplos referenciais, tais como: sonoros, visuais, motores, linguísticos (implicando escrita e leitura de símbolos específicos), estéticos e sociais. Por ser um fenómeno tão complexo e completo (ao nível dos produtos como dos processos a ele associados), este comportamento expressivo revela-se altamente eficaz na interpretação e na expressão de idiosincrasias de grupos de indivíduos. A música deve assim ser entendida como um meio privilegiado no processo de construção da identidade socio-cultural do indivíduo. Por ser um fenómeno marcadamente pluridimensional, incluindo elementos estruturantes provenientes de culturas distintas, a música representa ainda um veículo particularmente eficaz para a prática da educação intercultural. Por isso, a Educação Musical na sua acessão mais ampla, isto é, aquela que reconhece o fenómeno musical e o transmite numa dimensão intercultural, deve constituir parte activa do *curriculum* dos vários ciclos do Ensino Básico.

De facto, salvo raras excepções, e a atestá-lo encontra-se entre outros um documento publicado pelo Departamento do Ensino Secundário (ME/DES, 1997), a Educação Musical enfrenta graves problemas no sistema de “ensino regular” em Portugal. Entre alguns dos problemas citados no referido documento, para o 1º ciclo, destacam-se a “forma pontual” como a área da Expressão e Educação Musical tem sido tratada, “sem a desejável integração no currículo” e a “formação insuficiente” dos professores, muitas vezes agravada pelo “mito” da necessidade de ser músico “especialista” para intervir nesta área educativa. A celebração de “protocolos entre as escolas de ensino especializado da música (públicas, particulares ou cooperativas) e os estabelecimentos de ensino básico e secundário, visando o desenvolvimento da educação artística musical” contemplada no despacho 187/ME/91, que permite “alargar progressivamente a base de recrutamento para o ensino especializado da música...”, não demite a responsabilidade do Ensino Básico relativamente à área da Expressão e Educação Musical. Com efeito, o ensino musical que se pratica nas escolas do “ensino especializado da música” deve ser encarado como complementar àquele que se desenvolve no Ensino Básico. O perfil do ensino especializado da música em Portugal é moldado, na sua esma-

gadora maioria, no exemplo conservador dos Conservatórios Nacional e Regionais, que ensinam a música europeia (tonal) de tradição erudita tal como se desenvolveu na Europa nos períodos Barroco, Clássico e Romântico, respectivamente, nos séculos XVII, XVIII e XIX. A vertente intercultural do fenómeno musical, que só adquire significado num contexto cultural aberto, interfacetado e de preferência interdisciplinar, não se adaptando ao modelo de escola do tipo Conservatório, adapta-se extraordinariamente bem ao *currículum* dos vários ciclos do Ensino Básico.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a Educação Musical e a promoção da expressão musical devem desenvolver-se desde logo no sentido da interculturalidade, da abertura a uma - quanto maior melhor - variedade de tipos de expressão musical, que leve a criança a dispor à partida de um universo musical diversificado tão livre quanto possível de juízos de valor fundamentados em apreciações culturalmente descontextualizadas. A música é indissociável do mecanismo social no qual é gerada e só nele adquire significado em qualquer cultura. Assim, no âmbito da escolaridade básica, que se pretende geral e abrangente, especialmente no contexto intercultural da sociedade portuguesa contemporânea, a educação musical deve, desde o início, contemplar a música como cultura. Isto é, atender não só aos produtos sonoros musicais como a uma série vasta de outros elementos, também eles constituintes indispensáveis do fenómeno musical. Entre eles, referem-se por exemplo, outros produtos materiais, tais como instrumentos musicais, trajes, locais de performance², iconografia e escrita musical, suportes e equipamentos de gravação fonográfica; os comportamentos necessários à produção musical, tais como comportamentos físicos, verbais, sociais, etc. Por sua vez, estes são moldados por outros elementos essenciais ao fenómeno musical, pertencentes ao campo dos conceitos ou das ideias que cada cultura desenvolve acerca da sua própria música. Esta visão marcadamente antropológica do estudo da música como cultura, com tradição académica no campo da etnomusicologia, é fundamental para a prática da educação musical intercultural.

O elevado valor da experimentação na educação infantil, aspecto prioritário na área educativa das expressões, deve ser especialmente considerado na dimensão intercultural do programa, não apenas relativamente ao processo de criação musical mas fundamentalmente no que se refere ao contacto da criança com as diversas culturas musicais. Assim, o equipamento de apoio pedagógico disponível nas escolas, para além dos tradicionais instrumentos musicais Orff (disseminados já a nível nacional pelas escolas, referidos até nos manuais escolares como "os instrumentos da sala de aula"), deve contar à partida com uma unidade de leitura audio-visual de alta fidelidade e uma pequena colecção de fonogramas e videogramas básicos apropriados. O contacto directo com músicos ou situações musicais, tais como ensaios e espectáculos de diversas culturas musicais, gravados ou ao vivo, dentro e fora da escola, deve ser estimulado e promovido ao longo da escolaridade básica.

O programa em vigor para o 1º Ciclo contempla pormenorizadamente o valor da dimensão individual do aluno na área educativa das expressões (Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica). Isto é, sublinha a importância da dimensão individual no processo de *interpretação do mundo* e consequente *expressão do pensamento*, nomeadamente através do desenvolvimento das *capacidades*, do controlo *físico-motor* e do *equilíbrio emocional*, faculdades que reconhece promotoras da *progressão e con-*

2 "Performar" significa formar ao longo de, no sentido de construir uma obra musical, artística, ao longo do período de tempo em que decorre a sua apresentação pública. Prefere-se este termo de carácter construtivo e positivo ao seu sinónimo "desempenho", palavra composta, com um prefixo de separação, afastamento ou inversão da acção.

centração indispensáveis à aprendizagem. Assim, considera a área das expressões fundamental para a *expressão da personalidade, a estruturação do pensamento e a formação do carácter*.

Numa acessão intercultural do programa é desejável sublinhar a dimensão social, de grupo, cultural e intercultural da área educativa das expressões. O professor deve valorizar, neste contexto, o *percurso de cada criança*, na procura da *sua forma de expressão* e na sua utilização *para comunicar* com os outros. Assim, para uma exploração intercultural dos *currícula* do Ensino Básico deve contemplar-se de um modo prioritário a dimensão social na área educativa das expressões, apelando para a educação da comunicação entre culturas. Sugere-se que as expressões sejam entendidas e ensinadas fundamentalmente na sua dimensão social. Os diferentes modos de expressão, resultantes da *personalidade, pensamento e carácter* de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, só ganham sentido na sua dimensão social ao serem disponibilizados ou comunicados a outros indivíduos ou grupos de indivíduos. A dimensão social deve, no entanto, ser sublinhada não só no processo de comunicação das expressões mas também no seu processo de criação. Com efeito, em algumas expressões (nomeadamente físico-motoras, musicais e dramáticas) o processo de criação é já de si, marcadamente, um fenómeno de grupo e como tal de dimensão social, cultural e, na nossa sociedade contemporânea, intercultural.

A área educativa das expressões *propõe-se desenvolver as capacidades corporais e a sua utilização como instrumentos expressivos*, sublinhando a importância do *gosto* e do *prazer* no desenvolvimento da *sensibilidade, imaginação e sentido estético* e chamando a atenção para o proveito destas faculdades no processo educativo de *interligação de áreas curriculares*. Numa acessão intercultural do programa, é fundamental considerar o significado cultural dos diversos modos de expressão, nas suas múltiplas representações artísticas. Assim, o desenvolvimento do *gosto* e do *prazer* torna-se um aspecto fundamental para o entendimento interculturalmente contextualizado da área educativa das expressões.

Um aspecto fundamental a ter em consideração é que não se pretende, numa educação musical intercultural, que o professor ensine os alunos a serem potenciais músicos de diversas culturas, mas sim levá-los a saber observar sinais diferenciadores, a conhecer e valorizar a diferença e a ser capazes de identificar os principais elementos estruturantes de uma cultura musical.

Ao longo dos vários ciclos do Ensino Básico, a educação musical numa acessão intercultural, deve progredir gradualmente da educação da audição para a criação e performance e análise musical elementar. É contudo necessário ter em consideração que a performance musical, mesmo a mais elementar, quer vocal quer instrumental, tanto individual como de grupo, passa por um processo de aprendizagem que exige uma relação professor/aluno estreita que dificilmente se coaduna com a realidade actual do Ensino Básico.

Assim, educar a audição (através da reprodução musical de alta fidelidade e da vivência musical expressiva e criativa) conduz à percepção da organização musical que por sua vez permite a experimentação a vários níveis (criação, performance e análise) e por isso constitui a base do programa de Educação Musical numa acessão intercultural para o Ensino Básico.

2. ANÁLISE DO PROGRAMA EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Antes de proceder à análise das várias partes e à sugestão de algumas perspectivas interculturais, relativamente ao Programa de Expressão e Educação Musical para o 1º Ciclo do Ensino Básico, são

sugeridos sob a forma de tópicos no quadro que se segue um conjunto de objectivos, actividades e critérios de avaliação gerais possíveis para uma acessão intercultural do referido Programa.

Nas alíneas que se seguem são utilizados frequentemente os termos “intercultural” e “multicultural” associados a músicas, sociedades, definições, contextos, conceitos e explorações de sons. O termo “intercultural” refere-se, neste documento, a um conjunto de diferentes culturas e o termo “multicultural” refere-se a uma pertença mista a duas ou mais culturas.

Os níveis analíticos: (A) ideias acerca da música, (B) comportamentos expressivos musicais e (C) produtos sonoros e materiais da música, propostos para exercício pedagógico, estão basicamente relacionados entre si no fenómeno musical, pelo que não faz sentido considerá-los estritamente separados, mas antes basicamente interligados. Estes três níveis, utilizados aqui como categorias para exercício pedagógico, fazem parte da **metodologia etnomusicológica** desde meados da década de sessenta (Merriam, 1964), quando pela primeira vez no campo da musicologia se reconheceu explicitamente a importância do estudo da música como cultura. Este modelo de estudo, que contempla a natureza dinâmica e em constante mudança de todos os sistemas musicais, é essencial para a abordagem intercultural da Educação Musical no contexto do Ensino Básico. Assim, os níveis A, B e C propostos para os quatro anos do 1º Ciclo, voltam a ser contemplados no 2º e depois no 3º Ciclos, com abordagens sucessivamente mais aprofundadas e especializadas, de acordo com a formação dos professores e o perfil cognitivo e cultural das turmas. Os critérios de avaliação propostos, decorrem então da necessidade de sublinhar a importância de avaliar o conhecimento musical no geral. Na perspectiva da Educação Musical intercultural, mais do que avaliar a musicalidade dos alunos, ou seja, as suas capacidades como produtores sonoros, importa considerar também e em igual proporção as suas capacidades no que se refere ao domínio culturalmente relativo dos conceitos e comportamentos musicais.

MATRIZ DE APOIO PARA UMA ACESSÃO INTERCULTURAL DA EDUCAÇÃO MUSICAL

NÍVEIS ANALÍTICOS	OBJECTIVOS GERAIS	ACTIVIDADES PROPOSTAS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
A – Ideias acerca da música	– Promover a distinção entre os conceitos de som musical e de som não musical em diferentes contextos culturais. – Fomentar o desenvolvimento da percepção das diferenças entre músicas de diversas culturas. – Propiciar a reflexão sobre o papel da música na nossa sociedade multicultural. – Promover a reflexão sobre a razão da diferença entre várias culturas musicais.	– Ouvir e trocar experiências acerca de situações sonoras/musicais multiculturais. – Ouvir e comentar exemplos musicais de contextos culturais variados. – Comentar diferentes situações musicais contextualizadas na sociedade portuguesa. – Trabalhar com os alunos uma definição intercultural de música.	– Capacidade de compreender conceitos sonoros e musicais interculturais. – Capacidade de problematizar situações concretas do meio musical intercultural. – Capacidade de reconhecer a utilidade cultural da música.
B – Comportamentos expressivos musicais	– Promover o diálogo acerca da música de diversas culturas. – Promover o contacto com músicos de diferentes origens culturais. – Proporcionar a prática da expressão musical, nomeadamente vocal, multicultural. – Proporcionar a prática da expressão motora associada a músicas diversas.	– Conversar abertamente sobre as experiências musicais dos alunos, enquanto ouvintes e/ou produtores de sons musicais. – Proporcionar vivências musicais, dentro e fora da escola. – Praticar a expressão musical associada a diferentes contextos culturais. – Praticar as expressões motora e dramática associadas à música multicultural.	– Capacidade de se exprimir acerca da música de diversas culturas. – Capacidade de relacionamento com agentes de produção musical. – Domínio progressivo da exploração da música intercultural. – Domínio progressivo da expressividade do corpo relativamente à diversidade musical.
C – Produtos sonoros e materiais da música	– Proporcionar a audição/visualização activa de fono/videogramas musicais diversos. – Fomentar o desenvolvimento da percepção de diferenças de organização musical. – Levar os alunos a tomar contacto com a escrita e a iconografia musical intercultural. – Solicitar das crianças a criação musical diferenciada.	– Ouvir e visualizar exemplos musicais variados, gravados e ao vivo. – Praticar a representação intersensorial do som musical. – Experimentar a representação escrita da música de várias culturas. – Conceber e utilizar novos instrumentos musicais simples.	– Reconhecimento de músicas e de instrumentos musicais de diversas culturas. – Capacidade de representar sons musicais interculturais. – Capacidade de reproduzir sons musicais interculturais. – Capacidade de criar sons musicais interculturais.

2.1. Princípios Orientadores

Relativamente aos princípios orientadores, sugere-se que a prática da audio-visualização activa, pedagogicamente orientada, constitua juntamente com a *prática do canto a base da expressão e da educação musical do 1º ciclo*. Para que a criança possa aceder a ideias acerca da música de diversas culturas, conhecer comportamentos e identificar produtos sonoros e materiais com ela relacionados é fundamental que contacte ao vivo ou através dos modernos meios de comunicação (CD, vídeo, CD-rom e Internet) com a música dessas culturas.

A expressão motora do corpo, acompanhada da utilização de instrumentos musicais simples, *entendidos como prolongamentos do corpo*, assim como a prática da expressão vocal, revelam-se actividades de importância prioritária para a experimentação musical intercultural.

O recurso a actividades lúdicas envolvendo expressão musical, o contacto com *actividades musicais disponíveis na região* e a constituição de *um repertório de canções* em língua portuguesa do *património regional, nacional* e internacional promovem excelentes instâncias de educação musical intercultural *que a escola deve proporcionar*.

2.2. Jogos de Exploração

Mais uma vez se sugere a audição como parte integrante e fundamental dos jogos de exploração intercultural da música. Assim, audição, voz e corpo eventualmente acompanhado por instrumentos musicais, serão os *principais recursos a desenvolver através de jogos de exploração* com vista à identificação de sinais diferenciadores de conhecimento e análise musical intercultural.

2.3 Voz

Sendo a voz um *instrumento primordial na criança, previamente marcado pela vivência familiar e pela cultura*, ela é naturalmente um veículo de expressão musical intercultural. A sua utilização musical está, no entanto, em certos casos crucialmente dependente de características fisiológicas. Entre outras, as chamadas “faltas de ouvido” ou “rouquidões crónicas” podem facilmente transformar-se em factores altamente inibidores da expressão musical infantil se o aspecto vocal da educação musical for especialmente valorizado. Assim, e porque as classes do Ensino Básico não contemplam na sua constituição a faculdade da acuidade vocal, a voz não deve constituir parâmetro básico de educação musical.

No entanto, a experimentação vocal é particularmente apelativa na educação musical intercultural. Os diferentes modos de utilização da voz nas diversas culturas musicais, envolvendo distintas qualidades vocais (de timbre, entoação, ataque, altura, duração e intensidade, etc.) constituem por si um atractivo pedagógico não só ao nível da expressão como da análise musical intercultural³.

3 Algumas sugestões de práticas pedagógicas relativas às várias alíneas propostas no programa são indicadas no ponto 2 (Metodologias e Recursos...).

2.4. Corpo

A expressão motora associada à música é uma característica comum à grande maioria das culturas musicais. Assim, o desenvolvimento da expressão motora envolvendo as várias partes do corpo, associada tanto à audição e fruição como à performance musical, revela-se particularmente eficaz no processo de educação musical intercultural e deverá ser exercitada desde o início do 1º Ciclo. Tal como o Programa sublinha: *sentir, no corpo em movimento, o som e a música é uma forma privilegiada e natural de expressar e comunicar.*

2.5. Instrumentos

A noção de instrumento musical, culturalmente relativa, é hoje na cultura erudita chamada ocidental uma noção complexa e aberta. É instrumento musical todo o objecto, máquina, corpo vivo ou inanimado que gira ou produza som que o homem entenda tratar como música. Assim, numa acessão intercultural do Programa, a noção de instrumento musical como tal deve ser transmitida às crianças no início da sua educação musical.

As qualidades sonoras de materiais e objectos são ponto de partida para jogos de exploração em que a criança selecciona, experimenta e utiliza o som. As crianças devem ser estimuladas a utilizar instrumentos musicais convencionais, quando disponíveis, e a conceber novas fontes sonoras elementares a partir de diferentes elementos disponíveis, introduzindo-lhes as modificações necessárias em função do resultado sonoro desejado.

As experiências musicais realizadas devem decorrer de contextos culturais diversificados, após a vivência de sessões de audição activa. Deve transmitir-se às crianças desde logo a noção de que tocar um instrumento musical requer um processo de aprendizagem individual, sério e continuado cuja prática ultrapassa em muito o âmbito da sala de aula do ensino básico.

2.6. Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical

No campo da experimentação musical, o programa oficial salienta três aspectos a desenvolver principalmente através dos *jogos de exploração*: o *desenvolvimento auditivo*, a *expressão e criação musical* e a *representação do som*. Numa acessão intercultural do programa, ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico, o *desenvolvimento da audição* e a *representação do som* revestem-se de uma importância fundamental no processo da educação musical da criança.

Embora a *expressão e criação musical* façam parte do processo educativo, é nesta fase mais importante e adequado à situação geral das escolas (em que o professor não dispõe de uma formação musical especializada) dar prioridade à educação da audição e à exploração da representação musical para qualquer forma de expressão (transcrição livre para qualquer forma de representação plástica ou transcrição⁴ para qualquer outra forma de representação – dramática, motora, verbal). Práticas estas extremamente eficazes para o contacto com a música no geral e para a percepção intercultural do fenómeno musical em particular.

⁴ Transformação total de que resulta uma como que criação (Machado, 1991).

2.7. Desenvolvimento Auditivo

A educação da audição representa o ponto mais importante do processo da Educação Musical do Ensino Básico numa acessão intercultural. Tal como, aliás, o Programa refere, *aprender a escutar e relacionar sons é uma capacidade essencial à formação musical da criança*. Perceber níveis de organização de sons na música e conseguir falar ou expressar-se de outro modo sobre eles, desenvolvendo a *aquisição de conceitos e enriquecendo a linguagem e o pensamento musical*, constitui assim o objectivo fundamental do programa de Expressão e Educação Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico numa perspectiva intercultural. Só depois de conhecer um ou preferencialmente mais do que um modo de organizar sons é que a criança está apta a expressar-se musicalmente. Tal como não pode falar sem aprender as regras de organização verbal, também não pode produzir música ou exprimir-se musicalmente se não conhecer regras de organização musical.

2.8. Expressão e Criação Musical

A expressividade e criatividade devem ser promovidas ao nível musical sem que isso implique sempre e necessariamente performance musical. *A criança deve participar em projectos que façam apelo às suas capacidades expressivas e criativas*. Mesmo sem formação musical convencional, o professor pode e deve estimular a expressividade e criatividade ao nível musical, nomeadamente no que se refere aos domínios específicos do Desenvolvimento Auditivo e da Representação do Som. Sempre que se proporcionar, pela formação do professor ou pela colaboração com outros agentes educativos com formação musical de qualquer cultura, a expressão e a criação musical com fins performativos devem ser desenvolvidas no âmbito da sala de aula.

2.9. Representação do Som

A representação do som pode ser efectuada de modos muito diversos. Muitas culturas musicais desconhecem a escrita e no entanto não deixam por isso de poder representar o seu som musical. A representação do som musical entendida como transcrição na sua dimensão mais lata, para qualquer forma de expressão verbal, escrita, ou motora, envolvendo a *organização de conjuntos de sinais e símbolos* dos domínios plástico e dramático, entre outros, constitui um meio privilegiado de educação para a análise e interpretação musical intercultural.

A capacidade de representação do som musical indica por si um domínio considerável de percepção musical resultante da bem sucedida educação auditiva. Só consegue representar um som musical a criança que o ouviu atenta e educadamente.

Ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa acessão intercultural do programa, não é necessário introduzir as crianças no código de escrita da música erudita europeia desenvolvido entre os séculos XVII e XIX. É, porém, especialmente prioritário transmitir aos alunos a noção de relatividade cultural da escrita musical.

DIMENSÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA

A Expressão Plástica, enquanto área que privilegia a ligação ao sensível e a outras formas de raciocínio, não necessariamente o raciocínio lógico-dedutivo, apresenta potencialidades ímpares na integração de todas as crianças, independentemente da etnia, credo ou sexo.

A escola/sistema educativo vocacionado para a formação do cidadão, tem obrigação de cultivar o “sentido do belo” sem criar “guetos” mas, pelo contrário, fomentando o cruzamento da “arte sem fronteiras”. Esta área deverá recusar a massificação pura: “todos a fazerem a mesma coisa”. Cada um é diferente dos outros... “igualdade” não pode, não deve significar que todos devemos ser iguais e ter comportamentos iguais, produzindo “obras” iguais.

O que a Expressão Plástica preconiza é o desenvolvimento artístico, ou seja, o desenvolvimento da interioridade, que favorece e alimenta o reconhecimento da importância pessoal, funcionando como desencadeadora do respeito pela diferença e pela criatividade, que como se sabe é sempre divergente.

A Expressão Plástica atravessa todas as áreas do saber, todas as outras disciplinas... ela não é nem mais importante que as outras nem menos, ela colabora com todas, está presente em qualquer tema. O importante é não limitar a Expressão Plástica à técnica pela técnica, mas pelo contrário potencializar esta outra maneira de “dizer”, “escrever” ou “ler” as coisas. A Expressão Plástica é uma linguagem e como tal tem regras, que o aluno e os outros professores devem conhecer e, principalmente, praticar assiduamente. Embora livremente, não nos podemos esquecer de que ninguém fala sem assunto, ou seja, será tanto mais coerente quanto mais essa linguagem apareça dentro de um contexto que faça parte de uma necessidade sentida ou voluntariamente criada.

ANÁLISE DO PROGRAMA EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL

O programa do 1.º ciclo, na introdução à área das Expressões «Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica», privilegia a área físico-motora, subvalorizando, no entanto, os contributos e as restantes áreas de expressões para o desenvolvimento integral das crianças.

As actividades de expressão apresentam óbvias virtualidades interculturais que não podem ser ignoradas em termos curriculares. Ao facilitarem a criatividade, a interacção, a socialização e ao permitirem a valorização de outras formas de raciocínio (as «sete inteligências» de Howard Gardner), já que apostam no desenvolvimento da interioridade, são áreas fortemente vocacionadas para valorizar o respeito pela diferença num maior pluralismo cultural e desenvolvimento da cidadania. Por estas e outras razões, estas áreas podem igualmente ser um forte contributo para o desenvolvimento da auto-estima, auto-imagem e auto-confiança do aluno, independentemente da idade, sexo, raça, credo ou condição social.

Nos «Princípios Orientadores» do Programa da Expressão e Educação Plástica (página 57), é atribuída maior ênfase à descoberta sensorial dos materiais e à sua livre exploração, o que pode favorecer a errónea ideia da Expressão e Educação Plástica como novo espaço de lazer.

Os Objectivos e a Metodologia propostos devem ser complementados e entendidos, atendendo principalmente ao facto de o 1.º Ciclo abranger quatro classes numa faixa etária promotora de grande desenvolvimento das crianças.

As aberturas de interculturalidade através do programa de E. E. P. situam-se, por um lado, no que o aluno deverá ir aprendendo no contacto com os «elementos da linguagem visual» (traço, ponto, superfície, forma, volume, textura, cor, espaço, etc.), sendo-lhe garantida liberdade de expressão, sem risco de ser objecto de discriminação e opressão quer por parte do professor, quer por parte dos colegas; por outro lado, na exploração pedagógica que o professor pode fazer da diversidade de estilos dos trabalhos dos alunos, levando-os à compreensão e valorização das diferenças.

Para que o professor possa vivenciar a interculturalidade com os alunos, a Expressão e Educação Plástica deve ser vista como uma área preferencialmente interdisciplinar e que, principalmente numa 2.ª fase, nascesse integrada em «trabalho de projecto» de pequenas amplitudes mas de grande substracto, tirando-se assim partido da troca de saberes, dos saberes «ser» e dos saberes «fazer» das chamadas «crianças diferentes». Estratégias como intercâmbios, exposições temáticas com trabalhos produzidos por crianças da mesma idade, de outras culturas ou outras regiões do mundo, podem ser excelentes para o professor ajudar os alunos a descobrir, confrontar e apreciar a diversidade de respostas a temas comuns.

(1) O **módulo de «Modelagem e Escultura»** poderia tornar-se interessante através do contacto directo dos alunos com materiais de outras regiões, aprendendo a manipulá-los e a utilizar correctamente outros utensílios que não somente os teques.

O contacto, mesmo que indirecto (fotografias, diapositivos, etc.), com obras de arte bastante diversificadas em época, estilo, materiais, etc. poderá constituir um excelente contributo para aceitação e valorização das diferenças e para um justo apreço pelo processo criativo. Esta estratégia não dispensa contudo um contacto directo, por exemplo, com um oleiro (em Portugal ainda existem em grande número), com o atelier de um artista plástico ou com um canteiro. Deste modo, para além de contactarem a obra de arte já acabada, visitando uma exposição ou um Museu, as crianças poderão observar o «percurso» de produção/criação da obra de arte.

A própria escola poderá organizar uma exposição e convidar o «artista» ou «artesão» a fazer uma peça diante dos alunos, para que estes possam ver e tirar dúvidas. Esta estratégia poderá servir para trazer alguns pais à Escola, valorizando, aos olhos dos outros, a cultura dos seus filhos.

(2) O **módulo «Construção»** oferece enormes potencialidades para valorizar o saber-fazer de crianças com maiores dificuldades de integração, favorecendo a sua auto-estima, auto-imagem e auto-

confiança, incentivando a diversidade de respostas, ou seja, a criatividade dos alunos (que poderão inventar formas e usar os materiais mais inesperados), como ainda favorecer a cidadania levando os alunos a construir objectos que respondam a necessidades sentidas, desenvolvendo atitudes de intervenção e participação no bem-estar da comunidade. Trata-se de uma estratégia que o professor poderá usar e integrar na sequência das aprendizagens de outras áreas. Assim, os alunos poderão todos construir maquetas, pois, embora possam todos estar a trabalhar o mesmo tema, poderão ter de procurar quais as formas que esse objecto apresenta em contextos e culturas diferentes.

Exemplos: Casas (sanzala, kimbo, jamba, cubata, casa algarvia, solar, ...)

Barcos (jangada, veleiro, gôndola, falua, ...)

Estas actividades são igualmente excelentes para favorecer não só a cooperação, já que normalmente é feita em grupo, como o desenvolvimento da aceitação das ideias dos outros, possibilitando a liberdade de desenvolver ideias e conceitos, mostrar diferenças de acordo com a experiência de cada um e construir consensos, num clima de interacção democrático.

(3) O **módulo «Desenho»**, ao contrário do anterior, possibilita o incremento da individualização, a afirmação das expressões e sensibilidades pessoais. Desenhar é comunicar visualmente e em liberdade sem discriminar ou oprimir o autor da mensagem, dando possibilidade às expressões individuais. Esta actividade é uma boa oportunidade para a «aprendizagem» da democracia e para levar os alunos à compreensão da diversidade de sentimentos e estilos de vida.

Uma estratégia aconselhável para favorecer a aceitação e o respeito pela diferença poderá ser feita através dos próprios materiais de suporte, não apenas mudando e variando os seus tamanhos, espessuras, texturas e cores, como já previsto no Programa, mas também através das suas formas (porque não usar papel de forma quadrada ou circular ou triangular...?).

Também a posição em que se trabalha deve variar. Não é indiferente o resultado do trabalho realizado na vertical e em pé, numa superfície horizontal, no chão ou sentado num estirador! Cada posição obriga a movimentos de olhos, braços e mãos diferentes.

Estas diferentes experiências, aparentemente desligadas do nosso objectivo principal, são-lhe muito mais próximas do que se poderia imaginar. Só uma pessoa habituada à mudança, a mover-se em espaços não formais que a obriguem a readaptar-se continuamente, está preparada para não «cair» no estereótipo e ser sensível às diferenças, valorizando-as em vez de as repudiar. Porém, para que tudo isto seja possível, é necessário que o próprio professor aceite o desafio de ser também um animador, um «promotor» de valores e praticante da interdisciplinaridade, indo ao ponto de, por exemplo, ensinar os alunos a recuperar papel para, depois de reciclado, ser por eles próprios utilizado!

(4) O **módulo «Actividades Gráficas Sugeridas»** indicia, tal como o nome indica, o recurso a variadíssimas actividades, mas não as contextualiza, o que pode dificultar a sua concretização. Assim, sugere-se que se completem através de:

- invenção de pequenas histórias;
- iniciativas da escola para desenhar cartões, convites, programas, etc.;
- desenho das árvores do pátio, em diversas épocas do ano;
- celebração de dias especiais para os representar, contextualizando-os em diferentes culturas (casamento, dia de anos, Carnaval, enterro, etc.);
- desenho de pessoas com vestuários adequados a diversas situações: épocas do ano, regiões do mundo, festividades, cerimónias, etc.

Estas actividades têm um fortíssimo potencial intercultural, basta que o professor esteja «disponível» para não deixar escapar esta oportunidade!

(5) O **módulo «Pintura»** devido à sua subjectividade, singularidade e interferência no mundo cultural, é talvez o que mais se presta à discriminação dos alunos e a apreciações contraditórias. O que pode ser «bonito» para uns pode ser «feio» para outros! É sabido como o gosto por determinadas cores varia conforme a cultura, idade, sexo, não sendo aconselhável nem desejável a uniformidade e, muito menos, os estereótipos.

Esta actividade deverá pois merecer cuidados redobrados da parte do professor. É fundamental que este garanta a existência de um ambiente onde os alunos sintam liberdade e segurança para poderem exprimir-se livremente, sem risco de serem alvo de discriminação ou opressão, devendo até ser incentivados na procura das suas próprias cores.

Deverá ser tarefa do professor valorizar a diversidade de «respostas», fruto da diversidade de culturas, e levar à consciencialização da riqueza que significa essa partilha. Porém, para que esta atitude dê frutos, será importante que o professor sinta verdadeiramente que essa partilha é enriquecedora!

(6) Os **módulos «Recorte, Colagem, Dobragem»**, tal como o **módulo de «Impressão»** e o **módulo de «Tecelagem e Costura»**, referem-se a actividades com características mais técnicas, tornam-se assim menos subjectivos do que os anteriores. Porém, em qualquer destas actividades, a criatividade e a arte podem estar presentes, basta lembrarmo-nos do «Origami» (dobragens de origem japonesa), que permitem a criação tridimensional das mais variadas formas, até aos recortes chineses, verdadeiras relíquias de efeitos estéticos, ou das lindíssimas «bandas» dos panos usados em tantas culturas africanas como a cabo-verdiana e guineense. A diferença não existe apenas nas cores, nos desenhos, nas composições, nos materiais; existe também na execução, no modo como são feitos, quem os faz (por norma, um elemento do sexo masculino), o uso que lhes é dado nas respectivas culturas (nascimento, casamento, morte, ...) ou na importância social que lhes é atribuída. Criar condições para que os alunos observem, entendam e valorizem as diferenças é contribuir para o seu equilíbrio e enriquecimento, não apenas no desenvolvimento do aspecto criativo como no sentido do desenvolvimento da cidadania. Levar todas as crianças, independentemente da etnia, credo ou sexo, a desenvolverem experiências específicas dessa diversidade é promover o respeito e a valorização por essa diversidade e contribuir para uma igualdade de oportunidades. Se as crianças não tiverem acesso a essas experiências, irão ver-se, cada vez mais, afastadas da diversidade cultural, e, no caso das culturas minoritárias, a isolarem-se nos guetos a que a sociedade dominante tende a vetá-las.

(7) O **módulo «Fotografia, Transparências e Meios Audiovisuais»** e o **módulo «Cartazes»** pertencem, prioritariamente, ao mundo da «comunicação visual» omnipresente como elemento do quotidiano numa cultura dominante. Pode e deve ser um dos meios pelos quais é possível ouvir, ver e comunicar as experiências de cada um. Sabendo que os «media» são canais por excelência de aculturação, cabe à escola criar cidadãos que sejam receptores críticos das suas mensagens. Assim, embora as actividades em causa sejam essencialmente técnicas, podemos aproveitá-las não só para divulgar aspectos de diversidade cultural como para denunciar situações de discriminação, de racismo, etc, ou ainda para educar os alunos na leitura de imagens, pois «ver não é só olhar» e só quando se «desmonta» uma imagem conseguimos apreender todo o seu significado.

I. METODOLOGIAS E RECURSOS PARA UMA GESTÃO INTERCULTURAL DOS PROGRAMAS DE

Língua Portuguesa

Expressão e Educação Dramática

Expressão e Educação Musical

Expressão e Educação Plástica

*Na cabeça de um homem há muitas línguas a falar diferente
Falam com bocados umas das outras e estão unidas sem saber
Quando um homem pensa sozinho consigo mesmo
E quer tirar da cabeça uma produção útil para todos.*

*Por exemplo: Penso Rio. É matsi, é water, é água,
É quilos de litros a andar depressa
É uma música de água, é um desenho da água na cabeça.
Posso falar Rio: posso medir Rio; posso desenhar Rio.
Posso tirar o Rio da cama e pôr o rio acordado num papel
Que é um retrato parecido deste Rio mesmo este.*

*Isto que faz na cabeça de um homem tirar retrato são línguas
(...)*

*A língua das palavras não chega para tudo
(...)*

Conheço que não sei pensar nada só numa língua.

Mutimati Barnabé João

Mutimati Barnabé João reconhece não saber ...*pensar nada só numa língua*...As áreas de Língua Portuguesa e da Expressão e Educação Dramática, Musical e Plástica têm o mesmo «sentir». Sabendo-se da falta de materiais de apoio para uma educação intercultural, esta parte do trabalho apresenta sugestões de actividades baseadas na globalização das quatro formas de expressão. As sugestões para esta globalização têm uma finalidade comum: a interculturalidade na sala de aula e partem do mesmo recurso: o conto tradicional «A Gaitinha Maravilhosa».

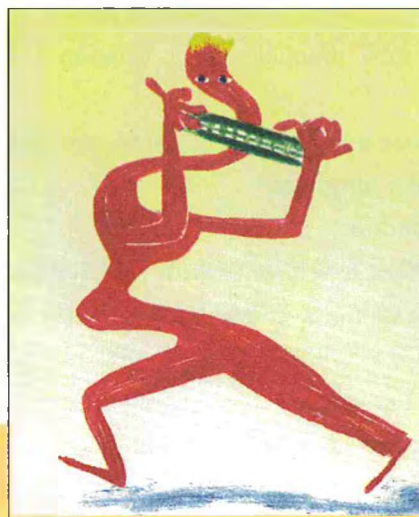
A partir do conto seleccionado são explorados de forma interligada, de modo a adquirirem significado cultural, vários elementos do programa das áreas disciplinares envolvidas. As propostas de actividades apresentadas envolvem:

- a Língua Portuguesa e a Expressão e Educação Dramática
- a Língua Portuguesa e a Expressão e Educação Musical
- a Língua Portuguesa e a Expressão e Educação Plástica

Estas propostas são conducentes à sugestão de globalização - Jogo Dramático. Como apoio à globalização surge, ainda, uma matriz e um conjunto de informações adicionais que têm como objectivo apoiar o trabalho dos diversos grupos de alunos. O contributo da Língua Portuguesa será o de demonstrar que através da Expressão e Educação Dramática, Musical ou Plástica também se «trabalha» a língua, ou seja, demonstrar como, através das áreas referidas, se trabalham as quatro competências - Compreensão Oral - Compreensão Escrita - Expressão Oral - Expressão Escrita.

Assim, pretende-se, numa acção intercultural dos programas, explorar os significados culturais do maior número possível de elementos mencionados no conto «A Gaitinha Maravilhosa» ou a ele subjacentes.

I. SUGESTÕES DE ACTIVIDADES



“A Gaitinha Maravilhosa”

Em tempos que já lá vão, havia um homem que tinha uma gaitinha maravilhosa. Uma gaitinha com o poder nunca visto de fazer dançar as pessoas e as coisas ao som da sua música.

O dono da gaitinha, já se vê, gostava muito dela, trazia-a sempre consigo. E o caso não era para menos. Quando estava triste, ou preocupado, ou aborrecido, tirava a gaitinha do bolso e punha-se a soprar nela; logo se ouvia uma música divertida e tudo, em volta, começava a dançar: a mesa, os bancos, o gato, enfim, tudo o que estivesse ali perto e ouvisse a música maravilhosa. Então o homem achava muita graça àquela dança, ficava bem disposto e adeus tristezas, preocupações e aborrecimentos. Parava de tocar, ria um bom bocado, guardava a gaitinha no bolso e ia à sua vida.

Uma tarde, o gaiteiro sentia-se muito cansado e triste. Para descansar e se distrair, sentou-se à porta da casa, puxou da gaitinha e principiou a tocar. Nisto, aparece um homenzinho com um burro pela arrea-ta, e o burro com um alforge enorme, cheio de louça de barro. A princípio, não houve novidade. Mas assim que o homenzinho e o burro começaram a ouvir a música maravilhosa, não vos digo nada. Puseram-se a dançar, a dançar e então é que foram elas; com os pinotes do burro, os tachos e os pratos batiam uns nos outros ou saltavam para o chão e ficavam feitos em cacos. O dono do burro, furioso, queria agarrar o animal mas nem um nem outro paravam de dançar. Quando, finalmente, o gaiteiro deixou de tocar, a loiça estava toda partida.

O homenzinho do burro foi dali direito à casa do juiz, queixar-se do que lhe tinha acontecido. O juiz mandou ir imediatamente à sua presença o tocador da gaitinha maravilhosa. E, quando ele chegou, disse-lhe assim:

- Então, tu quebraste a loiça deste homem que andava a ganhar a sua vida sem fazer mal a ninguém?

E o tocador respondeu:

- Saiba Vossa Excelência, senhor Doutor juiz, que não foi nada disso. Eu só toquei a minha gaitinha e esse senhor e o jumento puseram-se a dançar.

- Bem, para eu saber quem fala verdade, ordeno-te que toques a tal gaitinha. Sempre quero ver essa maravilha.

O gaiteiro cumpriu a ordem do juiz e imediatamente se armou ali um baile. Dançavam as mesas, as cadeiras, os armários, o tinteiro, os livros, os candeeiros, o homem da loiça e até dançava o juiz com a poltrona em que estivera sentado. Mas o melhor foi quando se abriu a porta que dava para o quarto da mãe do juiz, que há sete anos estava entrevada, e entra a senhora a dançar, a bater as palmas e a cantar:

*Vá de folia,
Vá de folia,
Que há sete anos
Me não mexia.*

Era uma festa, uma alegria como nunca se tinha visto. O juiz, a mãe e o homenzinho do burro já não podiam mais, cansados e suados. O juiz pediu ao tocador da gaitinha maravilhosa que não continuasse; ele obedeceu; e a dança acabou. Depois, o juiz disse:

- Vai em paz. Não tens culpa de se ter partido a louça. E pela minha parte estou-te muito agradecido, porque curaste a minha mãe.

Para festejar o feliz acontecimento, o juiz pagou a louça partida ao homenzinho. Este ficou todo contente e seguiu o seu caminho. E o gaiteiro, feliz da vida, voltou para casa, com a sua gaitinha maravilhosa.

Conto tradicional adaptado (Soares e Tojal, 1997: 16-17)

I.1. PROPOSTA DE ACTIVIDADES A PARTIR DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO DRAMÁTICA

Actividade 1 - ESPAÇO E CORPO

Para a concretização desta actividade, é necessário um espaço livre ou a sala de aula com as mesas e cadeiras arrumadas, de modo a que o centro da sala fique disponível.

- O professor solicita aos alunos que se espalhem pela sala. Em seguida, pede-lhes que se imaginem a andar:
 - num espaço limitado;
 - num espaço amplo.
- Continuando, imaginam-se agora movimentando todo o corpo:
 - num espaço limitado;
 - num espaço amplo.

Após a concretização dos exercícios, o professor negocia com os alunos um tempo para reflectirem, individualmente, sobre o que vivenciaram, seguindo-se o registo escrito de três ou quatro frases sobre essa reflexão. Para finalizar a actividade, o professor pode promover um debate sobre as diferentes vivências e percepções.

Alerta aos professores com classes etnicamente heterogéneas: o espaço físico reservado à comunicação varia consoante a cultura (Proxémia).

Actividade 2 - VOZ

Leitura silenciosa do texto «A Gaitinha Maravilhosa». Identificação e relação de palavras-chave do texto. Listagem, no quadro, das palavras encontradas.

Exemplo de palavras-chave: gaiteiro, gaitinha, burro, música, louça, juiz, ...

- Após a listagem no quadro, os alunos colocam-se em roda. O aluno possui uma bola e atira-a a outro colega dizendo uma das palavras-chave:
 - muito alto,
 - muito baixo,
 - muito devagar, ...
 - Fazer o mesmo exercício dizendo as palavras na sua língua de origem.
- A actividade continua até todos os alunos terem participado.

Alerta ao professor com classes etnicamente heterogéneas: existem sons em português que poderão ser difíceis de pronunciar para alguns alunos, cuja língua materna não seja a portuguesa.

Actividade 3 - OBJECTOS

Leitura silenciosa do texto «A Gaitinha Maravilhosa». Identificação dos objectos mencionados no texto. Registo do nome dos objectos identificados em português e, se possível, nas diferentes línguas maternas existentes na sala de aula, na escola ou na comunidade.

Exemplo de alguns objectos do texto: louça, cadeira, gaita, mesa, ...

O registo escrito de cada um dos objectos deve ser transcrito para pequenos cartões de cartolina, ficando cada aluno com um.

Sugestão 1: Os alunos colocam-se em roda. Um aluno de cada vez vai ao centro e mima o objecto mencionado no seu cartão. Cabe aos restantes alunos adivinhar qual o objecto mimado. O exercício repete-se substituindo-se «o mimar o objecto» por: imaginar-se esse objecto a dançar.

Sugestão 2: Os alunos colocam-se em roda, ficando um de fora com a tarefa de registar, por escrito, tudo o que for dito. Em seguida, qualquer um dos alunos começa a improvisar oralmente uma história a partir do objecto mencionado no seu cartão. A um sinal do professor, pára e o aluno seguinte continua a história incorporando nesta o objecto que lhe coube. Esta actividade finaliza quando todos os alunos tiverem participado. O aluno que registou a história lê-a para toda a classe. A história é transcrita para o quadro e os alunos, em grupo, substituem o nome dos objectos em português pelas suas designações noutras línguas conhecidas.

Actividade 4 - LINGUAGEM VERBAL E GESTUAL

Leitura em voz alta, por um dos alunos, do texto «A Gaitinha Maravilhosa». Identificação das personagens do texto. Após esta identificação, o professor deve estimular os alunos a criarem pequenos diálogos, em grupos de dois, entre as personagens do texto. Exemplos de combinações possíveis:

- o juiz e o burro,
- o gaiteiro e a mãe, ...

Sugestão: associar às improvisações sentimentos. Por exemplo: as personagens podem dialogar estando zangadas, bem dispostas, tristes, ...

Alerta aos professores com classes etnicamente heterogéneas: na abordagem à improvisação de diálogos deve-se ter em conta, nomeadamente, as diferentes formas de saudação consoante a cultura de origem, assim como diferentes formas de expressar sentimentos.

I.2. PROPOSTA DE ACTIVIDADES A PARTIR DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL

As sugestões de actividades apresentadas têm como pressuposto que a música não é apenas som mas envolve ideias, comportamentos e produtos materiais e sonoros. Por exemplo: penso no som do vento (ideia), movo com as mãos (comportamento) uma folha de papel (material) e produzo o som do vento (produto sonoro).

Partindo deste pressuposto, apresentam-se sugestões de abordagem dos domínios linguístico e musical, a partir do conto escolhido.

NO DOMÍNIO DAS IDEIAS ACERCA DA MÚSICA

Actividade 1 - DISTINÇÃO ENTRE SOM MUSICAL E SOM NÃO MUSICAL

Explorar, conversando e proporcionando a audição de fonogramas ou sons ao vivo, os vários sons “audíveis” no conto. Quais seriam outros sons possíveis sem modificar o sentido da história?

Ouvir, imaginar, experimentar e comentar sons de:

- vários tipos de loiça (de casa) a partir-se

. Vidro

. Barro

. Alumínio

(Caso haja possibilidade, ouvir música contemporânea ou bandas sonoras de filmes com sons concretos de loiça a partir.)

- passos de pessoas e animais

. Andar sobre várias superfícies a várias velocidades.

. Sapateado (Por exemplo: utilização de vídeos do Fred Astaire).

. Makwayela (Moçambique) e outras danças com passos audíveis.

(A experiência de vários modos sonoros de caminhar, com e sem acompanhamento musical, marcando ou não uma pulsação rítmica, revela-se eficaz para a introdução à noção de organização sonora.)

- gaitas

. Sons desorganizados.

. Sons organizados.

(Caso haja possibilidade, produzir a partir de uma ou de várias gaitas sons organizados e sons não organizados.)

O conceito de organização sonora é fundamental para a música. Enquanto que de uma gaita qualquer, tradicional ou não, sai som sempre que lhe insuflarmos ar, nem sempre esse som é música. Esta só surge quando ao som se aplica a ideia de música. A ideia de música pode ser aplicada ao som no momento da sua produção (uma composição musical) ou no momento da sua recepção nos ouvidos humanos (o canto do rouxinol). O pensamento (capacidade que conduz à organização sonora) é assim imprescindível ao fenómeno musical. Fazer o paralelismo com as palavras é, também, uma actividade interessante – uma palavra só o é quando se reporta a um significado, por exemplo: o conjunto de sílabas ta – ta – ba pode originar, em português, uma palavra “batata” ou uma não-palavra “tabata” ou “tataba”.

NO DOMÍNIO DAS IDEIAS ACERCA DA MÚSICA

Actividade 2 – O PAPEL DA MÚSICA NA SOCIEDADE

Proporcionar a reflexão sobre o papel da música na sociedade, a partir da análise conjunta e comentada da utilização da música no conto.

- Qual o papel da música no conto?

.A música e os estados de espírito: alegria, tristeza, ira, ...

.A música e os comportamentos físicos.

.A música e as relações sociais de poder.

(Orientar a discussão para a questão da mudança musical no conto de acordo com diferentes contextos: sociais/personagens, históricos/épocas, geográficos/locais, musicais/instrumentos...)

- Como seria a nossa sociedade sem música?

. Pensar quantas vezes ouvimos música ao longo de um dia “modelo”.

. Imaginar um dia sem música.

. Imaginar um dia sem som.

(Reflectir sobre a utilidade social do som e da música em diferentes contextos culturais.)

- Para que serve a música na nossa sociedade?

.A música diverte, promove a dança e a discórdia, apazigua, cura ...

.A música usa-se em momentos simbólicos.

.A música usa-se para comunicar.

(Proporcionar a audição de exemplos musicais emblemáticos, tais como: música de embalar, flashes musicais de anúncios conhecidos, hinos, ... e reflectir acerca do seu significado social.)

NO DOMÍNIO DOS COMPORTAMENTOS EXPRESSIVOS MUSICAIS

Actividade 3 - REPRESENTAÇÃO SONORA/MUSICAL DO CONTO

Conceber e realizar uma representação sonora/musical do conto incluindo eventualmente sons gravados e ao vivo, a partir de um guião pré-estabelecido.

- Visita ao museu da rádio:

- . experimentação na secção das novelas radiofónicas;
- . perguntas sobre realização de bandas sonoras;
- . audição de fonogramas variados: sons concretos, musicais e não musicais.

(A visita deve ser preparada em função do trabalho a realizar.)

- Exemplos de ideias sonoro/musicais extraídas do conto e recursos a utilizar:

- . o burro a aproximar-se (estalinhos com a boca);
- . melodia que estimule à dança (música);
- . barulho do burro aos pinotes e de loiça a partir (latas a bater nas mesas).

(Os sons utilizados deverão provir das mais variadas fontes: sons gravados dentro e fora da sala de aula, fonogramas comerciais de todo o tipo de música e ainda sons produzidos ao vivo no momento da representação sonora. A representação deve incluir sons vocais, corporais, instrumentais, sons concretos naturais ou artificiais.)

- Guião da representação sonora:

- . estruturado a partir do conto;
- . deve incluir representações gráficas do som;
- . deve ser utilizado como ponto de referência durante a representação sonora.

(O guião da representação sonora do conto tem o intuito triplo de servir como método de organização do trabalho, como pretexto para a prática do grafismo musical simples e como modelo de partitura musical.)

NO DOMÍNIO DOS PRODUTOS SONOROS E MATERIAIS DA MÚSICA

Actividade 4 - GAITA: UMA PESQUISA ORGANOLÓGICA

Pesquisa sobre instrumentos de sopro. Concepção de textos com os produtos da pesquisa. Organização de um dossier sobre o tema em estudo (produtos da pesquisa e textos concebidos).

- Gaita: designação geral

- . Sinónimo de "chatice" (Ora gaita)
- . Instrumento musical (Cala-me essa gaita) - (Cala-me essa sanfona)
- . Instrumento de sopro (Fidalgua sem comedoria é gaita que não assobia)

(Partindo de ditos populares, do geral para o particular, para chegar a uma definição do instrumento musical.)

- Gaita: designação específica

- . Gaita de beijos ou harmónica (provavelmente, a do conto)
- . Gaita de foles (muito usada no norte de Portugal)
- . Gaita ou palheta (instrumento de palheta dupla - Beira Baixa)

(A palavra gaita é de origem árabe, a sua abundante utilização em Portugal testemunha porventura uma herança da cultura árabe no nosso país.)

- Outros instrumentos de sopro:

- . Madeiras (flautas, oboés, fagotes, clarinetes, ...)
- . Metais (trompetes, trompas, ...)
- . Outros (orgão, acordeão, ...)

(Todos os instrumentos nos quais o som é produzido pela vibração do ar, soprado por pessoas ou por foles, também chamados aerofones.)

I.3. PROPOSTA DE ACTIVIDADES A PARTIR DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA

A primeira sugestão de actividades irá servir de suporte às seguintes, cuja vertente incidirá, com maior relevância, na Expressão e Educação Plástica.

Actividade 1 - ANÁLISE DE TEXTO

- Leitura do texto «A Gaitinha Maravilhosa».
- Segunda leitura focalizada na análise e no levantamento de indicadores possíveis de caracterizarem o desenrolar da acção. Por exemplo: o instrumento musical, a louça, o vestuário, etc.
- Confronto, em grande grupo, dos diferentes indicadores encontrados por cada aluno.
- Listagem, no quadro, dos indicadores encontrados e selecção dos mais pertinentes que irão servir de adereço a uma dramatização.
- Pesquisa: outras possíveis formas que esses mesmos adereços poderiam tomar, caso fossem provenientes de outras regiões do país (norte ou sul, ...) ou de outras culturas, nomeadamente, de países de língua oficial portuguesa (ver informação de apoio).

Actividade 2 - ADEREÇOS

- Divisão da turma em grupos de trabalho em função dos adereços a construir e dos interesses dos alunos.
- Cada grupo decidirá a forma como irá visualizar o objecto (desenhando-o de acordo com a cultura a que se refere) e a técnica com que o irá realizar.
- Construção dos diferentes adereços utilizando, preferencialmente, a técnica do «papier-maché» (tiras de papel embebidas em cola) e a técnica do rolinho (modelação em barro).

Actividade 3 - CENÁRIO

Tendo em conta que a acção se poderia desenrolar em contextos culturais diversificados, o que, obviamente, implicaria ambientes diferentes (tipos de casas, de paisagem, de árvores, ...), os alunos poderiam imaginar cenários, como um livro gigante em que cada duas páginas contínuas (direita e esquerda) corresponderiam a uma determinada cultura.

- Cada cenário será executado por um grupo diferente de alunos.
- Para a execução do cenário os alunos deverão, previamente, conceber uma maquete.
- A realização final poderá ser obtida mediante a ampliação (utilizando o processo de quadrícula ou o retroprojector) da maquete. Para o cenário, poderão ser utilizados materiais, tais como papel K-line, cartão prensado, cartão canelado, ...
- A fim de colorir os diferentes cenários, podem ser empregues tintas de água, de cenografia, etc... ou colagens de papel (ou outros materiais disponíveis) que possibilitem a visualização dos vários elementos.

Alerta aos professores com classes etnicamente heterogéneas: devem incentivar os alunos pertencentes a grupos étnicos minoritários à execução dos cenários correspondentes à sua cultura de origem, valorizando, desta forma, as várias culturas.

Actividade 4 - CARTAZES

Construíram-se adereços e cenários, pressupõe-se uma actuação... Há que divulgá-la! O grupo de alunos encarregue dessa divulgação tem de:

- pensar e escrever uma mensagem eficaz, acessível, de fácil compreensão, obtendo, assim, um maior impacto com um menor número de elementos;
- a mensagem terá de, obrigatoriamente, incluir o nome da dramatização, local de realização, dia e hora, assim como quem promove a iniciativa.

Segue-se a escolha do suporte mais adequado: este poderá ser um cartaz, um desdobrável, um panfleto, um autocolante, ... por exemplo, se for um cartaz há que ter em conta:

- tipo de letra;
- tamanho de letra;
- composição, ou seja, preenchimento do espaço disponível;
- contraste de cor, a fim de favorecer a legibilidade;
- reforço visual identificador da cultura a que cada dramatização se refere.

O cartaz poderá ser executado através do processo de impressão (por exemplo: estampagem).

I.4. GLOBALIZAÇÃO DAS EXPRESSÕES: JOGO DRAMÁTICO

Actividade 1

O conto «A Gaitinha Maravilhosa» desenvolve-se num determinado contexto, num determinado país. Situa-se em Portugal, num meio rural. Contudo, podemos contextualizá-lo noutro país, noutra cultura. Vamos então reflectir sobre o que teria de ser alterado ...

Por exemplo:

- Qual seria o animal?
- Qual seria o instrumento musical?
- Qual seria a carga?
- Qual seria a música?
- Qual seria a paisagem exterior?

· ...

Promover a discussão em grande grupo e, a partir desta, seleccionar com os alunos uma versão que a todos agrade.

Pesquisar a fim de devidamente contextualizar geográfica e culturalmente a versão seleccionada (consultar informações de apoio).

Após selecção, pesquisa e registo da versão final, organizar um Jogo Dramático.

Alerta aos professores com classes etnicamente heterogéneas: esta actividade permite considerar países e culturas de origem de alunos ou suas famílias e é, assim, propiciadora do envolvimento da família, a fim de, com os seus saberes, poderem enriquecer a versão escolhida.

A exemplificação que se segue reporta-se à versão do conto tradicional português «A Gaitinha Maravilhosa». O professor pode apoiar-se na sugestão de Jogo Dramático apresentada e adaptá-la à versão seleccionada na turma.

Actividade 2

A turma, em grande grupo, encontra os diferentes «momentos» do conto. Por exemplo:

- o gaiteiro a tocar, o homem e o burro a dançar, a louça a partir-se, a zanga e a decisão de ir ao juiz (cenário exterior);
- na casa do juiz, o homem apresenta a queixa e o juiz pede ao gaiteiro que toque a gaita (cenário interior);
- todos dançam e cantam, os objectos, os animais e a mãe do juiz que estava entrevada (cenário interior);
- o juiz pede ao gaiteiro para parar de tocar e pronuncia a sentença (cenário interior).

Em pequenos grupos, os alunos organizam-se em função das tarefas a executar. Por exemplo:

- Quem desempenha os papéis das personagens humanas?
- Quem desempenha o papel dos animais que dançam?
- Quem desempenha o papel dos objectos que dançam?
- Quem concebe e produz os cenários?
- Quem concebe e produz os adereços?
- Quem concebe e produz a música?
- Quem concebe, executa e divulga os cartazes?

Na realização das actividades, deve ter-se em conta a seguinte matriz de apoio aos grupos de trabalho.

	O QUE PRETENDEMOS:	O QUE NECESSITAMOS:	O QUE APRENDEMOS:
Cenários	. fazer cenários: exterior e interior. * * *	. de um levantamento dos elementos característicos do ambiente exterior/interior (registo visual e escrito). * * *	. a caracterizar por escrito e visualmente um determinado contexto (ao nível da região, do mobiliário,...).
Acção	. identificar o local/locais onde se desenrola a acção. . definir os diferentes momentos do conto. * * *	. de dividir o texto em momentos/acções. . de definir os ambientes. . de caracterizar as personagens. * * *	. a analisar um texto. . a perceber acontecimentos em função do contexto cultural. * * *
Música	. produzir os sons do conto musicais e não musicais (a banda sonora do conto). * * *	. de conceber um guião de som (a gravar ou a produzir ao vivo). . de recolher e produzir sons musicais, naturais e artificiais. * * *	. a associar sons a momentos dramáticos e a contextos culturais. . a relacionar sons musicais a sons não musicais. . a produzir música. * * *

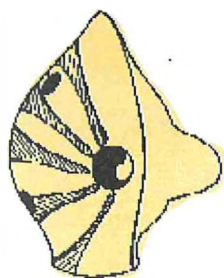
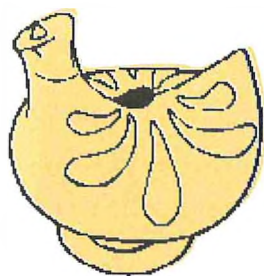
Além disso, é necessário atribuir a cada grupo o tempo necessário para a concepção e elaboração da respectiva tarefa.

Não esquecer que, antes da apresentação final, há que fazer várias experiências a nível da montagem de todo o trabalho.

A escolha do dia, da hora, do local, do público a convidar... fica ao critério do grupo.

1.5. INFORMAÇÃO DE APOIO ÀS ACTIVIDADES PROPOSTAS

GAITINHA



À gaitinha do conto também poderíamos chamar «ocarina», «aerofone», «apito», «brinquedo-assobio», «boneco de apito», mas... afinal, que instrumentos musicais são estes. São pequenas peças de barro da região de Barcelos, cheias de encanto, que podem ter várias formas, tais como: músicos, pombas, bois, pitinhos, clarins, cucos, rouxinóis, gaitinhas, galos, chocas, apitos, galinhas, dançarinos, pífaros, ...

Eram figuras feitas à mão, sem ajuda de molde; hoje, há já quem utilize a roda de oleiro e até, em alguns casos, moldes de gesso. Estas peças são ocas por dentro e têm já as aberturas para não rebentarem na cozedura. No caso das flautas ou pífaros, por exemplo, depois de amassar o barro em rolo, coloca-se um pau redondo para as tornar ocas e abrem-se quatro orifícios. Quando estiver pronto deixa-se secar durante uns dias e coze-se (convém deixar a peça cozer durante bastante tempo) para que as peças fiquem brancas, evitando que o barro apodreça. São pintadas manualmente com riscas, normalmente verdes e vermelhas ou de uma só cor. As cores de todas estas peças são normalmente vivas e puras, cores primárias contrastantes e de grande simplicidade, próprias da expressão artística do povo. De entre todos estes bonecos-brinquedos, dois têm especial interesse: o «rouxinol» e o «cuco». Ambos imitam o canto das aves, um gorgeia mais numa ampla escala harmónica, o outro permite sons mais agudos, ritmados e uniformes, imitando verdadeiramente o canto do cuco.

O «rouxinol» reproduz esquematicamente o corpo de um galináceo, o corpo é largo e bojudo, com terminação em forma de cauda. A parte semi-esférica serve de reservatório de água. Esta, é deitada através de um orifício existente na parte correspondente ao dorso, existindo ainda mais dois orifícios, mas estes situam-se no assobio, ou seja, na parte correspondente à cabeça. Se soprarmos neste assobio, o ar por nós emitido vai provocar uma agitação na água que se encontra no reservatório, produzindo um som modelado e requebrado que faz lembrar o trinado do rouxinol. Também a pintura que é feita (apenas na parte correspondente ao dorso) lembra as penas das asas.

O «cuco» apresenta uma forma mais aproximada a um ovo, embora plana de um dos lados. Esta forma oca é igualmente bojuda, apresenta dois orifícios redondos na parte mais volumosa e o assobio na parte mais alta. Devido a esta forma, quando soprarmos, o som sai num tom grave. Se taparmos os orifícios alternadamente com os dedos, conseguiremos obter um som monossilábico próximo do emitido pelo cuco verdadeiro.

Existem, no entanto, muitas outras peças destinadas a reproduzir ruídos, vozes de bichos, fazer música... sem serem executadas em barro. Podemos encontrá-las construídas em madeira, em metal, em cana e até em materiais de desperdício.

Em África, por exemplo, em Moçambique, podemos encontrar instrumentos musicais deste mesmo tipo, feitos a partir da casca de alguns frutos de forma esférica. Inicialmente, abre-se um orifício redondo, de tamanho médio, e de seguida dois mais pequenos e simetricamente colocados em relação ao anterior. Seguidamente, extrai-se através desses orifícios e com grande perícia o conteúdo interior até ficar reduzido apenas à casca. Decora-se a casca pelo lado exterior com incisões radiantes, a partir do orifício central. Esta decoração, embora mantendo-se radiante e semelhante, nunca é igual em todas as peças, podendo aparecer só na semi-esfera superior (a que contem os orifícios) ou em toda a esfera. Depois, está pronta para secar e...tocar!



LOUÇA

Imaginando que este conto se passava em África, certamente a louça seria feita em cerâmica. Vejamos como poderia ser.

Se fosse de Angola, por exemplo, seria uma cerâmica caracterizada pela ausência da roda de oleiro, o que não impediria que predominassem as formas esféricas, sub-esféricas e campaniformes feitas através da técnica do cordão, mais conhecida pela técnica do rolinho.

A cor destas peças seria vermelha, cinzenta, branca ou preta. A louça preta é a mais frequente, pelo menos em Cabinda e Alto Zambeze, em que se apresenta polida. A louça da Lunda apresenta-se normalmente semi-polida ou mesmo mate.

Toda a louça, sejam pratos "panda" (normalmente, com pé), potes de água "milondo" ou panelas (ímbia), apresentam normalmente incisões fundas e muitas vezes ásperas ou rebordadas, como no caso da cerâmica quioca, a mais grosseira. Isto deve-se ao facto da pasta, neste caso, ser menos preparada, embora o suficiente para resistir à cozedura de 600° centígrados.

A cozedura não é feita em forno tradicional mas a céu aberto, no chão, onde se abrem pequenas covas. Aqui, fazem-se infusões de entre a casca de árvore "mussombo", aspergida com ramos verdes dessa mesma árvore. A cor negra com reflexos metalizados que esta cerâmica apresenta resulta não do barro mas deste tipo de cozedura.



Além da louça utilitária (feita, normalmente, pelas mulheres), existe também a destinada a fins mágicos ou religiosos. Estas, feitas normalmente por homens apresentam formas diferentes e são na sua maioria bastante artísticas. Se este conto se passasse em Portugal, também não seria indiferente a zona do país... embora fosse provável que a louça fosse também de barro. Se, por exemplo, fosse passado no Alentejo, poderia ser louça de Estremoz. Herança de povos primitivos, enriquecida pela tecnologia romana e árabe, quer nas formas quer nas decorações. Esta louça, devido

à sua forma e prestígio, chegou a fazer parte do enxoval de algumas princesas, aparecendo colocada ao lado de ricas baixelas!



Mas, se o conto se passasse na zona de Nisa, a louça teria um aspecto de cerâmica pedrada devido à incrustação de pedacinhos de quartzo leitoso¹, que daria lugar a um verdadeiro rendilhado de arte.



Outras regiões do Alentejo como Brotas, Flor da Rosa, Redondo, São Pedro do Corval ou Viana do Alentejo, onde se produz louça utilitária, poderiam, também, servir para o cenário deste mesmo conto....

Todavia, a fabricação de louça mais semelhante à africana vamos encontrá-la essencialmente nas regiões do norte do país. Uma dessas regiões situa-se entre Trás-os-Montes e Alto Douro, concretamente,

no concelho de Vila Real, na aldeia de Bisalhães, onde, embora usem a roda de oleiro (movida com a mão), o modo de cozedura é idêntico ao africano. Também em Vilar de Nantes, no concelho de Chaves, se produz louça utilitária semelhante, diferindo apenas no tipo de roda de oleiro, ou seja, neste caso, é movida pelo pé.



A cozedura em ambos os sítios é feita na soenga, forno escavado no chão que dá a cor negra ao barro. Depois de estar em brasa, a loiça é abafada com musgo e terra, adquirindo o seu aspecto final. É o homem que trabalha na roda de oleiro. Usa pedras do rio para fazer o polimento das peças, o brumido. É também com pedras que as mulheres voltam a polir e a decorar.

¹ O barro leitoso é previamente aquecido no forno e depois partido aos pedacinhos. As mulheres escolhem-nos e, depois de fazerem desenhos no barro ainda húmido, que lembram os bordados da região, incrustam esses pedacinhos.

Louça igualmente utilitária (tachos, panelas, púcaros, canecas, etc.) e que, de tão semelhante à africana, quase se pode confundir com ela, é a que encontramos em Ribolhas. A decoração destas peças apresenta incisões onde aparecem pequenos círculos normalmente feitos com canas secas. A cozedura ou «soenga» processa-se como a descrita anteriormente, ou seja, é semelhante ao processo africano. Para melhor compreensão, leia-se o que no livro *Artes e Tradições de Viseu* (pág. 257) se escreve:

«Começa-se por abrir na terra uma cova funda e larga que é revestida de pedra, tijolo e lousas de xisto. Seguidamente, a louça é empilhada «borca-da boca com boca», em morouço», em que as peças mais fortes são colocadas no exterior para proteger as mais fracas.

Depois das peças estarem colocadas «boca com boca», encostam-se a elas cavacas resinosas de pinho, com cerca de um metro de comprimento. Por cima colocam-se codercas (cascas de pinheiro e caruma) que são de fácil combustão.

É lançado agora o fogo à madeira, lentamente o barro vai escurecendo com o fumo. Quando a louça já está cozida, apaga-se o que resta das cavacas de pinho e cobre-se a louça com fetos verdes. Sobre os fetos deita-se terra em quantidade, que ficará a abafar todo o conjunto anteriormente descrito.

No dia seguinte, retira-se a terra de cima das peças e lentamente vai aparecendo a louça preta e pronta a ser utilizada.»



MOBILIÁRIO

Se este conto se passasse em África, concretamente em Angola, era provável que os bancos apresentassem formas lembrando o estilo sudanês, semelhantes às da figura, formas angulosas, bastante volumosas e pesadas. Verdadeiras esculturas arquitectadas em mono-blocos de madeira, apresentando, por vezes, pés largos sugerindo apoio.

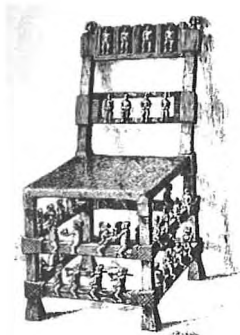
A técnica de trabalhar os móveis maciços em monobloco, sejam bancos ou cadeiras, de pernas, espaldares e travessas, é a forma tradicional de marcenaria dos Lunda-Quiocos. Normalmente, estes trabalhos são feitos em madeira dura e tingida de negro pela infusão de produtos vegetais, com uma aplicação de lama de turfeira.



O tipo de banco mais vulgar entre os Quiocos (acontecendo o mesmo na Guiné-Bissau) é, no entanto, o banquinho mono-bloco redondo. Txituamo Txa Xique (imagem). Existem, contudo, outros tipos de bancos, os de quatro pés, chama dos «Txituamo». Têm assento de couro e travessas entalhadas. Actualmente, é vulgar verem-se banquinhos de quatro pés com assento de pele com pêlos, sendo os pés e as travessas ornamentados com desenhos geométricos obtidos pela queimadura da madeira.



Nos móveis artísticos (nas cadeiras antigas), muitas vezes, de reduzidas dimensões, o assento era em couro e as travessas eram profundamente ornamentadas com figuras trabalhadas e dispostas em série, contando histórias da vida corrente ou acontecimentos cômicos. Uma espécie de Banda Desenhada a três dimensões!



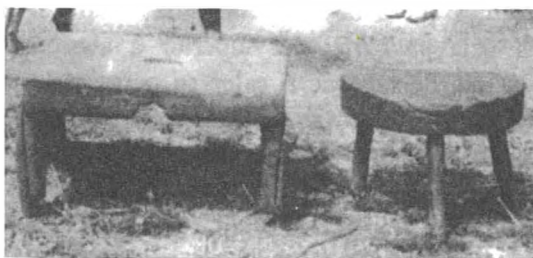
O próprio espaldar das cadeiras apresenta esculturas. Quando estas eram pertença de sobas, normalmente, apresentavam o grupo de esposas (imagem).



Se o conto se passasse em Portugal, por exemplo, na região do Alentejo, é provável que aparecessem móveis pintados, os chamados «móveis de Évora». Este mobiliário feito, normalmente, em pinho, de tradição original, ainda perdura em Ferreira do Alentejo (imagens). A sua principal característica é a pintura. Esta, apresenta «elementos decorativos com aves emplumadas e ramadas de aloendros, tudo unido por laços coloridos».



Se o conto, porém, se passasse no Norte do país, concretamente, na região de Bragança, iríamos encontrar nas aldeias bancos em madeira destinados a ser colocados à roda das lareiras, os chamados escanos. São bancos compridos que apresentam quatro pés ligados por tábuas, com costas altas e dois descansos para os braços. A parte superior pode apresentar-se lisa ou com pequenos desenhos geométricos. Há, também, bancos individuais, quadrados, rectangulares ou semicirculares. Os mais toscos



são, normalmente, os de assento semicircular, que são conhecidos na região de Mirandela por «talho de três pés» (imagem).

De entre o mobiliário, poderia haver uma mesa quadrada de quatro pés unida por travessas. Em volta dessa mesa, as cadeiras seriam certamente fortes e resistentes, com espaldar alto e liso e assento liso.

Outra peça indispensável seria a arca ou a simples caixa feita de tábuas lisas. Em qualquer dos casos, seriam colocadas no chão sobre quatro pés ou duas travessas de madeira.



Se em vez de ser em Portugal o conto se passasse por exemplo em Macau, estas arcas seriam feitas em pau rosa ou cânfora, com embutidos de madre-pérola ou de mármore. Neste mobiliário chinês, haveria, ainda, provavelmente outras peças indispensáveis como o biombo e o armário de laca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, W. (1991). *Teaching Music with a Intercultural Approach*. Reston: Music Educators National Conference.
- Anderson, W. e Patricia Campbell (1989). *Intercultural Perspectives in Music Education*. Reston: Music Educators National Conference.
- Aguilar, Luís (1983). *Movimento e Drama no Ensino Primário: Cenário Pedagógico*. Faro: Teatro Laboratório de Faro.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Beja, Francisco, José Manuel Topa e Cristina Madureira (1993) *Drama Pois! Jogos e Projectos de Expressão Dramática*. Porto: Porto Editora.
- Berge, Yvonne (1976). *Viver o Seu Corpo*. Lisboa: Socicultur, Divulgação Cultural.
- Cardoso, Carlos (1998). «Para uma vertente intercultural nos curricula do Ensino Básico». *Diálogo/Entreculturas* 23. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Campbell, Patricia Shehan (1991). *Lessons from the World - A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.
- Côrte-Real, Maria de São José (1997). «Música, Diversidade e Educação» *Diálogo/Entreculturas* 21. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural.
- Côrte-Real, Maria de São José (no prelo). «O Papel da Música na Educação da Sociedade Intercultural e a sua Adaptação ao Caso Português». *Actas do Colóquio do Ano Europeu Contra o Racismo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Courtney, Richard (1982). *Re-Play: Studies of Human Drama in Education*. Toronto: O.I.S.E. Press.
- Courtney, Richard (1968). *Play, Drama & Thought: The Intellectual Background to Drama in Education*. London: Cassel & Collier Macmillan Publishers Ltd.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, California: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim e Marcel Danesi (1990). *Heritage Languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto: Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Cummins, Jim (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto: O.I.S.E. Press.
- Elliot, David J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Gillborn, D. (1990). «Race» *Ethnicity & Education*. London: Unwin Hyman Ltd.
- Gomes, A. et al. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa* (Vol. 1). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grieshaber, Günter (1974). *Máscaras*. Lisboa: Difusão Verbo.
- Hall, Stuart e Paul du Gay (1996). *Questions of Cultural Identity*. Londres: Sage Publications Ltd.
- João, Mutimati Barnabé (1975). «As Linguagens». *Eu, o Povo*. Moçambique.
- Le Du, Jean (1977). *O corpo Falado*. Lisboa: Via Editora.
- Leenhardt, Pierre (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Machado, José Pedro (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa, Vol. VI*. Lisboa: Alfa.
- ME (1989). *Percursos: Cadernos de Arte e Educação* (Vol. 1)
- ME/DEB (1997). *A Língua Materna e a Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

- ME/DES (1997). *Encontros no Secundário. Documentos de Apoio ao Debate 2. Ensino Especializado da Música*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DGEBS (1990). *Ensino Básico: Programa do 1º Ciclo*. Algueirão: Editorial do M.E.
- Merriam, Alan (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Muenk, Irmgard (s.d.) *Teatro de Fantoches*. Lisboa: Difusão Verbo.
- Ouellet, F (1991). *L'Education Interculturelle*. Paris: Editions L`Harmattan.
- Russell, Joan (1975). *Creative Dance in the Primary School*. London: Macdonald & Evans Ltd.
- Santos, Arquimedes (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Slobin, Mark e Jeff Todd Titon (1992). *Worlds of Music*. New York: Schirmer Books.
- Soares, M. L. T. e M. O. Tojal (1997). *Histórias de Longe e de Perto*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Solla, L. (1995). «Beethoven ou a doce melodia dos corás». *Educação e Ensino* 10. Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.
- Swanwick, K. e D. Taylor (1982). *Discovering Music*. London: Batsford.
- Swartz, Larry (1988). *Dramathemes: A Practical Guide for Teaching Drama*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited.
- Wesleyan Symposium (1985). *Being Human through Music: Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and Learning of Music*. Middletown: Wesleyan Symposium.
- Way, Brian (1967). *Development Through Drama*. London: Longman Group Limited.

INTERCULTURALIDADE NO 1.º CICLO

EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA



Cristina Campos

PARA UMA GESTÃO INTERCULTURAL DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO E EXPRESSÃO FÍSICA E MOTORA

A Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM), tendo como referenciais o movimento, as actividades corporais e as práticas culturalmente significativas, é, entre as matérias do currículo, uma das que integra a diversidade social, cultural, étnica e religiosa.

Constitui, assim, uma área potencial de aplicação de estratégias inclusivas, que responde aos novos e difíceis desafios das relações interpessoais no espaço ensino-aprendizagem, sendo também facilitadora da construção das representações indispensáveis à abordagem intercultural.

A crescente diversidade étnico-cultural nas escolas cria responsabilidades educativas acrescidas e implica um novo perfil de professor – mais reflexivo e consciente do seu papel na promoção de processos cognitivos, procedimentos e atitudes de respeito pela diversidade, preocupado com o cruzamento dos conteúdos do currículo, ensaiando métodos e estratégias de sucesso que visem a educação de valores e a formação para a cidadania.

Na dinâmica da escola intercultural, o professor deve ser, por isso, um elemento activo e dinamizador, capaz de conceber e assumir práticas inovadoras – mais abrangentes e globalizantes da intervenção educativa – no âmbito das várias áreas do currículo, inclusive na EEFM.

O programa de EEFM, nos seus princípios orientadores, para além de situar os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais até ao final do 1º Ciclo do Ensino Básico, refere que:

“(...) O conteúdo deste Programa assegura, também, condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, pelas situações de interacção com os companheiros, inerentes às actividades (matérias) próprias da Educação Física e aos respectivos processos de aprendizagem.

(...) O Programa desenha um “continuum” de desenvolvimento pessoal, através das experiências (actividade do aluno) que estão indicadas pelos seus efeitos desejáveis (objectivos)” (ME/DEB, 1995).

OS OBJECTIVOS

Estes efeitos estão explicitados em capacidades, decorrentes de três objectivos gerais da EEFM, coerentes com as finalidades do Ensino Básico em geral e da Educação Física (EF) em particular.

Pela sua importância no desenvolvimento socio-afectivo, destaca-se o objectivo geral comum aos vários blocos do Programa – *“cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor”* (ME/DEB, 1995).

Os objectivos definidos para cada um dos blocos pressupõem a existência de contextos e dinâmicas de organização diversificada (concurso individual, concurso a pares, trabalho em pequeno ou grande grupo e em equipa), que permitem a cooperação entre os alunos e integram, naturalmente, as estratégias de interculturalidade na actividade da turma.

No caso do Bloco de Jogos – 3º e 4º anos, os objectivos específicos operacionalizam os comportamentos indutores da aproximação intercultural, como por exemplo, *“(…) Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física”*.

Também os objectivos do Bloco de Actividades Rítmicas Expressivas (ARE), embora com variáveis mais subjectivas, como são as expressivas, permitem uma variedade de alternativas para a abordagem intercultural, obtendo assim, efeitos interactivos e interpessoais para além das competências definidas e características das ARE.

Face às diferenças individuais e à crescente heterogeneidade dos alunos da escolaridade básica, é necessário que os indicadores de interculturalidade presentes nos objectivos de EEFM se traduzam claramente nas práticas pedagógicas quotidianas. No entanto, esta situação pressupõe uma mudança de atitude que:

- decorra duma necessidade vivida e interiorizada pelo professor;
- generalize a EEFM nas escolas do 1º Ciclo;
- seja participada colectivamente através do diálogo e envolvimento permanente escola – família;
- seja suportada por conhecimentos no âmbito das ciências sociais – Antropologia, Sociologia e Psicologia.

Tomemos, como exemplo, os mal entendidos e situações conflituosas ocorridas numa escola de Lisboa, decorrentes de interpretações incorrectas de manifestações culturais de alunos de origem cabo-verdiana, que não olhavam nos olhos quando os professores falavam com eles. Este facto era interpretado como falta de educação, desinteresse e provocação. Quando se procedeu ao estreitamento de laços com a comunidade local e foram conhecidos aspectos específicos da cultura destes alunos, percebeu-se que, afinal, olhar nos olhos de alguém é considerado falta de respeito. Este dado foi suficiente para alterar a situação conflituosa entretanto criada.

Curiosamente, para algumas culturas, quando um professor entra na sala, os alunos demonstram respeito levantando-se, enquanto, para outras, demonstrar respeito é ficar sentado.

Por outro lado, a experiência diz-nos que as actividades de aprofundamento das realidades culturais dos alunos, quando experimentadas através da interacção humana, propiciam uma maior aceitação da diferença, independentemente dos estereótipos socioculturais exteriores.

É o caso, por exemplo, de turmas onde existem alunos de etnia cigana que se ausentam da escola durante algum tempo para participarem em festas de casamento no seio da sua comunidade.

A abordagem transdisciplinar de um facto deste tipo, diferente do habitual, é bem sucedida e muito participada por todos os alunos, sobretudo nos 3º e 4º anos. Na EEFM, as danças tradicionais que se realizam na festa podem ser demonstradas por quem sabe e experimentadas por todos.

O professor, ao orientar a aprendizagem partindo das áreas fortes dos alunos mais sujeitos à discriminação, está a promover experiências pessoais e sociais que favorecem o conhecimento, a compreensão e a valorização de outros estilos e hábitos de vida.

Para as crianças dos primeiros anos de escolaridade, é particularmente importante promover interacções positivas nas actividades físicas, que visem o respeito pelas diferenças – quer estas sejam relativas ao desempenho motor, às características físicas, socio-económicas, étnicas ou culturais.

No final do 1º Ciclo, mais do que interagir, já devem saber distinguir e respeitar os aspectos específicos da sua cultura e a dos seus companheiros.

Mais tarde, compreenderão as raízes culturais de uns e de todos, dando-lhes importância e reconhecendo o seu papel na cidadania e na cultura moderna, pluralista e antidiscriminatória. Em suma, a presença de traços interculturais de respeito pela diversidade, nas práticas da EEFM e ao longo da escolaridade na EF, contribuem para a formação de jovens fisicamente educados, influenciando seguramente no futuro comportamentos relativos ao saber ser e estar face ao fenómeno social desportivo, quer como participantes, quer como espectadores.

OS CONTEÚDOS

Enquanto catalisadores da interculturalidade, os conteúdos de ensino de cada uma das áreas disciplinares devem ser valorizados pelo seu contributo no efeito de conjunto, sem a sobrevalorização de uns – os cognitivos – em detrimento de outros – os socio-afectivos e motores. Nesta perspectiva, a monodocência facilita o processo de tratamento e articulação de todos os conteúdos de uma forma transversal, mais abrangente e globalizante, de acordo com as finalidades e os objectivos de ensino.

Sendo o movimento uma linguagem universal e as actividades físicas consideradas práticas culturais significativas, parece ser redundante apelar para a dimensão intercultural dos conteúdos da EEFM.

Com efeito, apesar de aspectos comuns, existem diferentes manifestações corporais que se identificam com culturas, hábitos e estilos de vida também eles diferenciados. Por exemplo, o samba está associado ao povo brasileiro, as mornas ao cabo-verdiano e em relação ao jogo de basquetebol – o da NBA distingue-se de todos os outros.

Aceitando o movimento como linguagem universal e tendo como referência o programa de EEFM, os conteúdos dos blocos de Jogos e de Actividades Rítmicas Expressivas podem ser considerados aqueles que, num primeiro tempo, permitem ensaiar processos de adequação curricular na perspectiva intercultural.

Numa turma em que existem crianças de outras comunidades, é desejável estruturar os conteúdos tendo como pano de fundo as respectivas realidades históricas, linguísticas e culturais. Assim, para além das possibilidades oferecidas pela Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressão e Educação Dramática, Plástica e Musical, também na EEFM podem ser desenvolvidas e realizadas actividades mais específicas no âmbito do Programa, tais como os jogos e as danças tradicionais conhecidos dos alunos ou dos seus familiares.

Sugere-se que as temáticas abordadas assumam como ponto de partida os conteúdos de ensino, estudados e explorados em diferentes contextos, dentro e fora da sala de aula, com a par-

ticipação activa dos alunos e sempre que possível das famílias, transformando-os em actores principais da divulgação de aspectos do seu próprio património cultural.

Conhecem-se experiências de escolas que, em conjunto com as associações de pais e/ou de moradores, organizam espaços e actividades culturais de grande impacto na comunidade educativa e que conjugam acontecimentos tão variados como a gastronomia, a música, a arte, os jogos e as danças.

Valor educativo dos jogos na interculturalidade

Dos jogos, podemos dizer que são manifestações sociais e culturais que existem em todas as culturas, que caracterizam uma etapa da vida do ser humano – a infância – e, sob diferentes formas, se prolongam por toda a vida.

Quando praticado em situação de recreio, o jogo é uma actividade espontânea, livre e gratificante que acontece apenas pelo prazer do jogo, i.e., como uma finalidade em si mesma. Porém, este prazer assim proporcionado, quando enquadrado por situações de ensino-aprendizagem, pode constituir um valioso instrumento pedagógico e um meio para alcançar um fim.

A construção de materiais, a pintura necessária para jogos simples no espaço de recreio parecem ser importantes centros de interesse para as crianças e são formas práticas de as estimular para a actividade física.

A partilha de jogos característicos das culturas presentes na comunidade escolar enriquece a cultura comum. Sabe-se, por exemplo, que o jogo da “macaca” se pratica no mundo inteiro e são conhecidas inúmeras variantes na forma de a jogar (Barbarash, 1997).

Sugere-se, por isso, que os alunos sejam incentivados à pesquisa e recolha de jogos e actividades de infância das suas culturas de origem e a experimentá-los com os colegas.

Em contexto educativo, os jogos constituem conteúdo e recurso didáctico de grande valor, contribuindo para o desenvolvimento global do indivíduo e em particular das capacidades físicas, habilidades e destrezas motoras essenciais ao ser humano.

As experiências de jogo, configuradas por conteúdos que se prendem com a aprendizagem do cumprimento das regras, promovem dinâmicas inter e intra individuais – conhecimento e aceitação de si próprio e do outro, adaptação a diferentes situações ou contextos e resolução de pequenos conflitos provocados pela situação de jogo – que são ganhos importantes para a aquisição de competências de vida e para a formação pessoal e social dos alunos.

Os professores encontram no Bloco de Jogos do Programa de EEFM os conteúdos, as estratégias e os instrumentos necessários para a promoção da interculturalidade.

As situações de aprendizagem e as capacidades a desenvolver que decorrem dos objectivos definidos são universais, quer sejam individuais – batimentos de bola com a mão, com uma raqueta, com toques de sustentação; conduzir, pontapear, cabecear, rematar uma bola; saltar em comprimento e em altura – quer sejam a pares ou em grupos – passar, receber e cabecear a bola; os jogos de puxa-empurra e de estafetas, entre outros.

Do mesmo modo, os jogos infantis e os colectivos com bola propostos no programa – entre os quais se destacam os jogos de rabia, de passes, bola ao capitão, do mata ou da rolha – são jogados em todo o mundo, alguns dos quais considerados jogos tradicionais em outros países.

Valor educativo das Actividades Rítmicas Expressivas na interculturalidade

O bloco de ARE responde à necessidade que nestas idades as crianças têm de descobrir e manifestar as capacidades motoras, afectivas e emocionais. O ponto de partida é o movimento, associado ou não à música, ora de uma forma espontânea, ora de uma forma conduzida.

A dança na escola permite por isso uma abordagem relacional, com o próprio, o outro, os objectos, o colectivo e também com os referenciais culturais. Esta afirmação reforça uma prática frequente nas escolas do 1º Ciclo, de utilizar as danças tradicionais quando se estudam as regiões do país.

A dança, no quadro das ARE – constitui-se como um legado da conduta mais genuína, já que ela existe desde as culturas primitivas; é uma das manifestações mais naturais, mais vulgares e mais espontâneas do ser humano (Sousa, 1979).

Com recurso às acções motoras fundamentais – deslocamentos, saltos, posturas, equilíbrios, etc. –, o professor pode desenvolver os conteúdos das ARE de uma forma criativa, partindo de propostas e temas concretos retirados das experiências conhecidas e vividas pelos alunos no seu quotidiano e de acordo com a diversidade cultural dos alunos da turma.

As danças tradicionais e os movimentos que lhe subjazem nas diferentes culturas, para além das implicações na melhoria da saúde (aspectos biológicos), na melhoria da aptidão física, das capacidades motoras e perceptivo-motoras (aspectos funcionais), têm implicações significativas na aproximação cultural dos alunos, bem como na educação pessoal e social.

Nas situações em que as ARE têm sido integradas e utilizadas na prática lectiva como estratégias de abordagem intercultural, constata-se, com frequência, o desconhecimento, por parte de alunos de outras comunidades, das danças do seu património cultural de origem.

A explicação encontrada é o facto de a maior parte dos alunos que hoje frequentam a escola já terem nascido em Portugal. Os pais, pouco informados quanto à importância da passagem dos testemunhos culturais, não o fazem e alguns também já não o sabem. Estamos em presença de pessoas que não assimilaram a cultura dominante e desconhecem a de origem, o que os torna de algum modo híbridos e por isso mais susceptíveis à exclusão.

Numa escola da região de Lisboa, por exemplo, foi solicitada a participação dos pais de alunos cabo-verdianos numa actividade no âmbito das ARE. Algumas mães trouxeram as suas próprias mães, justificando que estas cantavam e dançavam melhor que elas próprias. As avós deram, assim, um excelente contributo para o enriquecimento cultural daquela população escolar e, em particular, aos filhos e netos.

Também neste bloco do Programa, os professores encontram os conteúdos, as estratégias e os instrumentos necessários para a promoção da interculturalidade.

O objectivo específico – combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melódica de composições musicais – é suficientemente aberto para que o professor organize as situações de aprendizagem nesta perspectiva.

Tal como é indicado no Programa, o professor deve iniciar as ARE no 1º ano, explorando as possibilidades das acções motoras básicas – andar, correr, saltar, deslizar no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação rítmica do professor e/ou dos colegas.

As situações de aprendizagem a promover são adequadas a todas as crianças, independentemente das suas experiências anteriores, das suas características físicas, psicológicas ou culturais. Em alguns

casos, verificamos até que os aspectos culturais constituem um reforço para esta prática, como é o caso dos alunos de origem africana – que, na sua maioria, depois de ultrapassada a timidez inicial – se revelam grandes entusiastas das ARE.

A partir do objectivo que prevê a utilização de combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc. sugere-se que o professor explore a dimensão expressiva com recurso a referenciais culturais diversificados, alguns dos quais propostos pelos alunos e/ou previamente tratados noutro contexto.

Relativamente aos objectivos propostos para os anos seguintes, todos eles assentam na linguagem corporal associada ao movimento e à música e como tal passíveis de uma abordagem marcada pela qualidade do movimento e da interacção pessoal e social, com pressupostos pedagógicos e educativos.

Nestas idades, como os alunos já têm preferências musicais, é importante que o professor as permita no espaço da aula. Pode mesmo sugerir ritmos e músicas específicos utilizando-os numa abordagem simultaneamente didáctica e intercultural.

Esta situação é especialmente adequada no que se refere à criação de pequenas sequências de movimentos (...) e apresentação na turma, com ambiente musical escolhido pelos alunos, que o Programa explicita como sendo uma das competências a adquirir.

O empenhamento, o gosto e o rigor com que os alunos executam este tipo de tarefas e duma maneira geral se envolvem nas ARE é surpreendente.

Vale a pena experimentar e investir nas ARE como estratégia inclusiva, promotora da interculturalidade.

Em conclusão, no 1º Ciclo do Ensino Básico é vital experimentar, aprender e apreciar os aspectos mais reveladores da nossa e de outras culturas na perspectiva da formação pessoal e social e da educação para a cidadania.

O movimento, o jogo, a dança, sendo consideradas práticas culturais significativas, ao assumirem o seu carácter lúdico e de interacção universal, permitem organizar e estruturar o indivíduo para uma vivência democrática, pluralista e antidiscriminatória.

Alguns alunos, por exemplo, resistem a provar alimentos diferentes, vestir roupas não habituais quando têm oportunidade de o fazer, mas participam sem qualquer resistência em actividades físicas, jogos e danças de espaços culturais diferentes, pela simples razão que há um denominador comum: o prazer, o lúdico, o desafio físico e psicológico.

No conjunto do currículo, a EEFM para além da especificidade dos seus conteúdos, promove a aquisição de competências pessoais e sociais (saber ser e saber estar) e contribui para a educação de valores e atitudes.

Na escola de hoje os saberes também são interculturais e por isso é indispensável que esta vertente seja contemplada na gestão do Programa de EEFM.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbarash, L. (1997). *Intercultural Games*. New York, Human Kinetics.
- Ministério da Educação/DEB (1995). *Expressão e Educação Físico-Motora – Programa Ilustrado*. Algueirão, Editorial do Ministério da Educação.
- Sousa, A. (1979). *A Dança Educativa*. Lisboa.

ESTUDO DO MEIO



Noémia Félix
Humberto Germano
Pedro Reis

O ESTUDO DO MEIO E A INTERCULTURALIDADE

O Estudo do Meio é uma área para a qual concorrem conceitos e métodos das Ciências Naturais - como a Biologia, a Física e a Química - e das Ciências Sociais - como a Geografia, a História, a Economia, a Sociologia, e a Antropologia, abrangendo, assim, uma grande diversidade de temas, questões, conceitos e métodos, que permitem ao professor uma prolongada e diversa acção, dirigida a integrar o aluno no seu mundo e a intervir na construção do seu futuro pessoal e social. Com o Estudo do Meio, pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos e capacidades e desenvolvam e interiorizem atitudes e valores para compreenderem a realidade física e social do mundo em que vivem, por forma a assumirem, no futuro, o papel de cidadãos activos e intervenientes numa sociedade democrática em permanente transformação.

Para atingir esta grande finalidade, a área do Estudo do Meio procura promover a análise, compreensão e avaliação crítica de questões e problemas que afectam a Humanidade e a tomada de posições esclarecidas e fundamentadas face a determinados acontecimentos, situações, acções e valores, quer em termos espaciais quer temporais.

Simultaneamente, o Estudo do Meio visa desenvolver a capacidade dos alunos se descentrarem dos seus próprios pontos de vista e superarem a tendência para fazer do seu sistema de valores um critério de juízo único, levando-os a reconhecer a pluralidade de escolhas, de posições, de atitudes e valores. Trata-se de uma dimensão extremamente importante, pois permite que os alunos sejam formados para viver num mundo onde a pluralidade/diversidade das escolhas é vista como equivalente à possibilidade de acção da diversidade dos sujeitos.

Outro dos objectivos do Estudo do Meio é contribuir para que os alunos tomem consciência da e desenvolvam a sua identidade pessoal, social e nacional, ou seja, compreendam como se é e por que se é, com as suas características próprias, os seus símbolos, valores, crenças, mitos, facilitando a compreensão das heranças comuns dentro das diversidades culturais e, assim, desenvolvam atitudes de respeito por todas as culturas e, simultaneamente, a consciência de que somos cidadãos do Mundo.

No seu conjunto, os objectivos do Estudo do Meio visam proporcionar as aquisições fundamentais para uma progressiva formação cívica dos alunos e para o exercício de uma futura cidadania plena, necessariamente inclusiva de uma vertente intercultural. Não há educação para a cidadania que não seja educação intercultural. Esta, nas suas especificidades, visa, não só, fomentar a inter-relação, o respeito e a compreensão entre alunos de diversas origens étnicas, raciais, culturais, religiosas e socio-económicas mas, sobretudo, preparar futuros cidadãos preocupados com a promoção da justiça social e a eliminação de todas as formas de exclusão. A sua finalidade é, portanto, contribuir para a realização da igualdade plena de oportunidades na sociedade, começando pela procura dessa igualdade no domínio da educação.

A educação para a cidadania, assim como a sua dimensão intercultural, passam sobretudo pelo desenvolvimento e interiorização, em liberdade de consciência, de atitudes e valores democráticos. Estas aprendizagens são promovidas, principalmente, através da forma como é organizado o processo educativo, do papel que nele é reservado aos alunos e das experiências que lhes são proporcionadas. Os conteúdos, intencional e criteriosamente seleccionados, devem suscitar aprendizagens e dinâmicas promotoras de valores e atitudes essenciais para o exercício futuro de cidadanias em contextos cada vez mais interculturais. Inegavelmente, o Estudo do Meio propõe objectivos, temas, conteúdos e processos que, percebidos pelo professor em termos de educação cívica, fazem desta área um espaço de excelência para a educação intercultural. Os temas propostos remetem de forma imediata para a sociedade, para questões e problemas sociais e são potencialmente integradores e transversais de todas as restantes componentes do programa do 1º ciclo. Nesse sentido, o Estudo do Meio situa-se na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo promover a sua integração a partir de temas englobantes, permitindo alargar ou reforçar em todas as áreas a vertente de formação para os valores da cidadania e da interculturalidade.

A operacionalização desta perspectiva decorre, essencialmente, da adequação do currículo a finalidades sociais específicas, tendo em atenção contextos e destinatários específicos. E esta adequação depende, sobretudo, do professor, das suas perspectivas acerca da sociedade para que está a educar, das suas percepções acerca dos alunos, do seu sentido de prioridades educativas e da sua disponibilidade para ir mudando os processos educativos em função das permanentes mudanças sociais, de contextos e destinatários da sua acção.

ATITUDES DO PROFESSOR PARA GESTÃO INTERCULTURAL DO PROGRAMA

A educação intercultural é, essencialmente, uma questão de promoção de valores e atitudes no sentido de níveis crescentes de igualdade de oportunidades. Por isso, não é possível gerir um programa no sentido da promoção de valores se estes não forem relevantes para o professor e se ele não acreditar que é capaz de os promover junto dos seus alunos. Sem pretender referir todas essas atitudes e competências, considera-se indispensável que o professor:

- . pautar a sua intervenção pessoal e profissional segundo valores consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem;
- . conceber/seleccionar actividades que não veiculem quaisquer estereótipos, que promovam a cooperação e a partilha entre a diversidade dos alunos, que satisfaçam a sua curiosidade natural, que promovam competências de resolução de problemas e de tomada de decisões;

- . realce as aplicações práticas dos conhecimentos adquiridos e as suas relações com a vida dos alunos. Para isso, as actividades a desenvolver e as aprendizagens a adquirir devem partir dos conhecimentos e experiências prévios dos alunos que, necessariamente, estão relacionados com as suas realidades sociais, étnico-culturais e linguísticas;
- . diversifique os assuntos abordados e as metodologias utilizadas de forma a dar resposta a diferentes interesses e estilos de aprendizagem;
- . integre, sempre que apropriado ao tópico em estudo, conteúdos relativos a aspectos culturais, sociais, económicos e geográficos representativos da diversidade presente na classe, na escola ou na sociedade;
- . valorize diferentes formas de comunicação, para além da leitura e da escrita, integrando nas actividades modos de comunicação e expressões estéticas típicos de outras culturas, algumas predominantemente orais e tendo presente que, em algumas classes, nem sempre a língua Portuguesa é a língua materna de todos os alunos;
- . diversifique estratégias de avaliação formativa de modo a conhecer as características cognitivas e socio-afectivas individuais e a apoiar cada aluno no seu percurso de aprendizagem;
- . fomente um ambiente de sala de aula livre de comentários depreciativos e onde todos se sintam livres de participar activamente sem medo de serem ridicularizados;
- . promova um autoconceito positivo nos alunos, valorizando as suas pequenas ou grandes “vitórias”;
- . promova o (re)conhecimento e valorização das contribuições de cidadãos de diferentes países, culturas e etnias nos diversos domínios de actividade: desporto, arte – dança, música, teatro, cinema, etc. –, ciência e tecnologia.
- . assegure a participação activa dos alunos na organização da vida da escola e da turma e no processo de ensino/aprendizagem como forma de contribuir para o desenvolvimento e interiorização de atitudes e valores democráticos e de cidadania;
- . tenha em conta as diferentes origens culturais, étnicas e geográficas dos elementos da comunidade escolar, contribuindo para a valorização das suas identidades e raízes e para o reconhecimento, respeito e apreço pelas diferenças culturais, assim como pelas suas dimensões comuns, desenvolvendo a auto-estima e a auto-confiança dos alunos;
- . promova a interacção entre os diferentes grupos humanos, sociais e culturais presentes na escola e na comunidade que ela serve, proporcionando a partilha de conhecimentos, valores e experiências;
- . aproveite e valorize a heterogeneidade humana, social e cultural da escola e da comunidade como recurso educativo para o desenvolvimento de atitudes e valores relacionados com a anti-discriminação, o pluralismo étnico e a promoção do sentido da análise crítica da situação dos diversos grupos sociais e culturais na sociedade;
- . fomente a utilização de metodologias de ensino diversificadas, atendendo aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos e à valorização das suas aquisições e produções, por forma a promover a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo de todos;
- . promova abordagens integradoras de todas as áreas do programa;
- . proporcione perspectivas suficientemente alargadas e diversas do mundo em que vivemos, contribuindo para a formação de futuros cidadãos informados, responsáveis e intervenientes.

I. A DIMENSÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE ESTUDO DO MEIO

Tendo como referência o programa de Estudo do Meio (ME/DGEBS, 1990), apresentam-se, a seguir, algumas aberturas e sugestões - ao nível dos princípios metodológicos, dos objectivos e conteúdos, de estratégias e actividades - para a sua gestão intercultural.

I.1. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE ESTUDO DO MEIO

Desde logo, as orientações metodológicas gerais consignadas no programa para a totalidade do 1º Ciclo do Ensino Básico apelam, no essencial, a processos educativos promotores de cidadania e de interculturalidade. Dão especial relevo ao papel do aluno no processo educativo enquanto actor e sujeito de experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Nesse sentido, as aprendizagens devem corresponder aos seus reais interesses e necessidades e decorrer da sua história pessoal, do seu quotidiano e das suas vivências e experiências. Um processo educativo com estas características é indissociável de atitudes de consideração e respeito profundo pelas culturas de origem de cada aluno. As novas descobertas são recriadas e integradas no conhecimento a partir das experiências e dos saberes anteriormente adquiridos e da convergência de diferentes áreas do saber, concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista.

Logicamente que à diversidade étnica, linguística, social e de género dos alunos da classe deve corresponder a diversificação de processos educativos assentes na diversificação de interações, de modalidades de trabalhos, de conteúdos e de recursos, promotores de trocas e partilhas culturais, de hábitos de interajuda, de uma socialização num clima solidário e democrático.

Neste processo educativo, a avaliação para a educação intercultural deverá ser essencialmente formativa, assente na análise partilhada do *continuum* dos percursos escolares de cada aluno, valorizando contextos culturais, familiares e comunitários de socialização, apoiando estilos particulares de aprender, promovendo atitudes de decisão autónoma na organização das suas aprendizagens.

A avaliação assim entendida é incompatível com técnicas e instrumentos padronizados, geralmente aferidos a populações escolares culturalmente dominantes e que desvalorizam os processos e estilos individuais de construção dos saberes. É, sim, uma avaliação aberta à identificação de conhecimentos, competências e atitudes específicos das culturas particulares dos alunos que, muitas vezes, não estão explícitos no currículo formal ajustado a destinatários das culturas dominantes. Nesse sentido, é uma avaliação que permite apontar percursos individualizados de aprendizagem.

Os princípios orientadores e os fundamentos consignados no programa de Estudo do Meio conjugam-se com as orientações metodológicas gerais definidas para todo o 1º ciclo. Obviamente que acolhe, desafia e promove a adequação do programa a finalidades de educação para a cidadania e, particularmente, a contextos e destinatários étnica e socialmente heterogêneos. Entre outros aspectos, isto é particularmente evidente:

- . na importância que atribui a actividades de descoberta e de conhecimento da realidade natural e social envolvente, no sentido do questionamento da sua própria realidade e da realidade dos outros, da aquisição de noções básicas referentes à natureza e à sociedade e, ainda, do desenvolvimento de atitudes e valores em relação a essa realidade;
- . na valorização do desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas, aptidões, atitudes e valores através de uma interdependência constante entre a acção e a reflexão, o saber e o saber-fazer, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- . no próprio perfil do professor que preconiza, integrando qualidades necessárias que lhe permitem adequar o programa a vectores de educação intercultural.

I.2. DIMENSÃO INTERCULTURAL NOS OBJECTIVOS E CONTEÚDOS DO PROGRAMA

Da análise dos Objectivos Gerais do Ensino Básico conclui-se que a maior incidência se encontra na *promoção de atitudes e valores*, numa perspectiva de formação pessoal e social, valorizando a *inserção na vida social*, orientada para o pluralismo e a cidadania, no respeito pelo *direito à diferença*, baseada no desenvolvimento de *atitudes e hábitos de relação e cooperação*. São, obviamente, dimensões indispensáveis para a educação intercultural com grande relevância em cada um dos blocos de objectivos/conteúdos do programa de Estudo do Meio. Concretamente, todos os blocos, através de metodologias adequadas, desafiam abordagens no sentido de:

- . atitudes de valorização da identidade e raízes dos alunos;
- . diálogo e aceitação face à diversidade cultural, social, étnica e 'racial' em contextos progressivamente alargados;
- . desenvolvimento da sua autonomia, auto-estima e auto-confiança;
- . promoção da sua participação na resolução de problemas relacionados com o seu quadro de vida;
- . valorização, respeito e tolerância face às manifestações culturais do presente e do passado dos vários grupos em presença.
- . da sensibilidade para situações de marginalização e injustiça social numa perspectiva de intervenção no sentido de uma melhoria dessas situações.

Indicam-se, a seguir, para cada bloco, os objectivos/conteúdos que mais potencialidades apresentam para um tratamento intercultural. Apresentam-se também, sempre que pareça oportuno, em relação a esses conteúdos, propostas/sugestões para o seu tratamento em perspectiva intercultural.

1.2.1. Bloco I: À descoberta de si mesmo

A adequação deste bloco temático a uma abordagem intercultural é notória ao pretender “que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo ao mesmo tempo atitudes de auto-estima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes.”

ANO	OBJECTIVOS/CONTEÚDOS	SUGESTÕES INTERCULTURAIS
1.º	1. A sua identificação • Conhecer: nome(s) próprio(s), nome(s) de família/apelido(s), sexo, idade, endereço.	• Recolher informações sobre as origens da sua família. • Identificar/localizar os lugares de origem dos seus familiares. • Descrever tradições dos lugares de origem dos familiares.
	2. Os seus gostos e preferências • Seleccionar jogos e brincadeiras, músicas, frutos, cores, animais. • Descrever lugares, actividades e momentos passados com amigos, com familiares, nos seus tempos livres.	• Seleccionar jogos e brincadeiras, músicas, frutos, cores, animais, etc, tendo em conta a composição da turma no que diz respeito às suas origens e memória colectiva. • Comparar gostos e preferências dos alunos provenientes de diferentes contextos étnicos, sociais, culturais, etc. • Promover todos os alunos como emissores.
	3. O seu corpo • Identificar características familiares (parecenças com o pai e com a mãe, cor do cabelo, dos olhos etc.). • Comparar-se com os outros: com os colegas da escola (mais novo/mais velho, mais alto/mais baixo, louro/moreno, etc.), com os pais e irmãos.	• Promover a valorização da diferença (ex. desporto).
	7. As suas perspectivas para o futuro próximo • O que irá fazer amanhã, no fim-de-semana, nas férias que estão próximas, etc. Expressar aspirações e enunciar projectos.	

ANO	OBJECTIVOS/CONTEÚDOS	SUGESTÕES INTERCULTURAIS
2.º	1. O passado mais longínquo da criança • Reconhecer datas e factos, localizar em mapas o local do nascimento, locais onde tenha vivido anteriormente ou tenha passado férias.	• Tomar consciência das suas diferentes origens étnicas, sociais e culturais. • Promover a troca de vivências dos vários alunos (suas ou dos seus familiares), dando a conhecer a todos diferentes espaços. • Ordenar temporalmente os acontecimentos da sua vida pessoal.
	2. As suas perspectivas para um futuro mais longínquo • O que irá fazer nas férias grandes, no ano que vem. • Expressar aspirações. • Enunciar projectos.	
	3. O seu corpo • Distinguir objectos pelo cheiro, sabor, textura, forma.	• Distinguir objectos muito próximos para uns e desconhecidos para outros (fazer jogos/simulações).
3.º	1. A sua naturalidade e nacionalidade • Distinguir freguesia/concelho/distrito/país.	• Relacionar a sua naturalidade com o local onde nasceu ou vive/viveu a sua família. • Distinguir outras formas de organização própria dos países de onde são originários os alunos. • Relacionar a sua nacionalidade com o país onde nasceu ou de onde são originários os seus pais. • Conhecer outras formas de adquirir a nacionalidade. • Conhecer os símbolos nacionais do país onde nasceu ou de onde é originária a sua família.

1.2.2. Bloco 2: À descoberta dos outros e das instituições

O âmbito de estudo da criança vai alargar-se aos outros, primeiramente aos que lhe estão mais próximos e depois, progressivamente, aos mais distantes no tempo e no espaço.

Com o estudo da família e da sua história, da história do meio local e das suas ligações com a história nacional, assim como da cultura de origem dos alunos, procura-se, mais uma vez, valorizar as suas raízes e identidade e ainda promover o conhecimento e a valorização das diferentes culturas e modos de vida em presença na escola e na comunidade.

Os alunos iniciar-se-ão no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo tempo que, através do progressivo reconhecimento da diversidade humana, social e cultural do meio que os rodeia, deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, aceitação, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista e anti-discriminatório, sentido crítico, etc.

A escola como instituição em que os alunos participam é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação directa e gradual na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania. Cabe aos professores desenvolverem os processos educativos que permitam que essa participação seja efectiva.

ANO	OBJECTIVOS/CONTEÚDOS	SUGESTÕES INTERCULTURAIS
1.º	1. Os membros da sua família • Conhecer os nomes próprios e apelidos. a sua classe. 3. A sua escola • Conhecer (...) regras de funcionamento, funções dos vários elementos da classe. • Participar na organização do trabalho da sala (planificação, avaliação...). • Participar na arrumação, arranjo e conservação da sala, do mobiliário, dos materiais...). • Participar na dinâmica do trabalho em grupo e nas responsabilidades da turma. O funcionamento da sua escola: • Participar na elaboração de regras. • Conhecer direitos e deveres dos alunos, professores e pessoal auxiliar.	• Identificar diferentes nomes e apelidos. • Ordenar os membros da família por idades. • Elaborar, de forma participada e negociada, normas de convivência multicultural e não-discriminatória para a turma e, se possível, para a escola, incluindo os direitos e os deveres de todos (alunos, professores, encarregados de educação e funcionários da escola). • Respeitar e fazer respeitar as regras democraticamente definidas.
2.º	1. O passado próximo familiar • Localizar em mapas ou plantas: local de nascimento, habitação, trabalho, férias.	• Articular (desenvolvimento) com o trabalho iniciado no 1º ano (listas por espaços).

ANO	OBJECTIVOS/CONTEÚDOS	SUGESTÕES INTERCULTURAIS
2. ^o (cont.)	2. A vida em sociedade • Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social. • Respeitar os interesses individuais e colectivos. • Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.	• Intervir dentro das suas possibilidades na vida da comunidade onde vive. • Ser solidário e cooperante • Investigar as regras de conduta existentes em cada família e nas diferentes salas de aula.
	3. Modos de vida e funções sociais de alguns membros da comunidade (merceeiro, médico, agricultor, sapateiro, operário, carteiro, ...) • Contactar e identificar alguns desses membros da sociedade em termos de idade, sexo, o que fazem, onde trabalham, como trabalham.	• Descrever profissões próprias de outras regiões ou de outros tempos. • Discutir os sentimentos e emoções que cada aluno tem relativamente a diferentes profissões. • Discutir os aspectos positivos e negativos de cada profissão, os conhecimentos e as capacidades envolvidos e as razões que levaram cada pessoa a dedicar-se a determinada ocupação.
	4. Instituições e serviços existentes na comunidade • Contactar e recolher dados sobre colectividades.	• Identificar instituições (cultura, comércio, lazer) ligadas a vários grupos. • Fazer visitas de estudo a colectividades e organizações dos diferentes grupos em presença. • Traçar o percurso de uma instituição ordenando temporalmente a sua evolução.
3. ^o	1. Os membros da sua família • Estabelecer relações de parentesco. • Construir uma árvore genealógica simples.	• Ter em conta as diferentes estruturas familiares em função das culturas de pertença dos diferentes alunos. Não esquecer que o conceito e a composição das famílias é social e culturalmente variável.
	2. O passado familiar mais longínquo • Conhecer datas e factos significativos da história da família e localizá-los numa linha temporal. • Conhecer locais importantes para a história da família. • Localizar esses locais em mapas ou plantas.	• Utilizar vestígios da história da localidade da escola e dos locais de origem das famílias dos alunos. • Ordenar uns e outros temporalmente em friso cronológico.
	3. O passado do meio local	• Identificar no desenvolvimento da comunidade local os grupos de pessoas de diferentes origens. • Fazer uma recolha de como esses grupos mudaram a comunidade. • Enquadrar acontecimentos, pessoas e grupos de pessoas de diferentes origens na história regional e nacional.
	4. Conhecer costumes e tradições de outros povos	Costumes e tradições de outros povos • Pesquisar sobre costumes e tradições de outros povos. • Conhecer alguns contributos importantes de determinados povos para a humanidade (escrita, bússola, papel, numeração árabe...), localizando-os temporal e espacialmente. • Reconhecer a existência de uma grande diversidade humana e cultural a nível mundial. • Valorizar a diversidade humana e cultural como um factor de enriquecimento para a humanidade.

ANO	OBJECTIVOS/CONTEÚDOS	SUGESTÕES INTERCULTURAIS
3.º (cont.)		As origens geográficas e culturais dos elementos da escola • Fazer o levantamento das diferentes origens geográficas dos elementos da comunidade escolar (alunos, professores, pessoal auxiliar da acção educativa). • Localizar em mapas as diferentes origens geográficas dos elementos da comunidade escolar. • Partilhar e/ou investigar aspectos específicos das diferentes culturas de origem dos elementos da comunidade escolar (tradições, formas de falar, hábitos alimentares, vestuário...). • Contactar com os símbolos nacionais dos países dos alunos que tenham uma origem estrangeira, construindo um mural sobre a diversidade cultural existente na escola, no país ou no planeta. • Valorizar a diversidade cultural como um factor de enriquecimento. • Desenvolver uma atitude de respeito pelas diferentes culturas.
	5. Reconhecer símbolos locais • da freguesia • do concelho • do distrito • das regiões autónomas	• Reconhecer os símbolos dos locais de origem dos alunos ou das suas famílias em Portugal (lugar, freguesia, concelho e distrito) ou noutro país.
	7. Outras culturas da sua comunidade • Conhecer aspectos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música, ...).	• Recolher junto de pessoas (familiares, vizinhos, amigos...) provenientes de outras regiões do país ou de outros países, ou pertencentes às minorias étnicas que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...). • Conhecer aspectos das diferentes culturas e modos de vida existentes na sua comunidade. • Localizar em mapas as diversas proveniências. • Analisar criticamente a situação dos diversos grupos culturais e sociais da sua comunidade. • Valorizar as diferenças assim como as dimensões comuns das diversas culturas e modos de vida existentes na sua comunidade.
4.º	2. O passado nacional • Conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado. • Recolher dados sobre aspectos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos.	• Conhecer os principais feriados ou festas das comunidades nacionais ou estrangeiras em presença e o seu significado. • Procurar encontrar nessas festas mútuas influências de diferente culturas, em particular das representadas na escola e na comunidade.
	3. Símbolos nacionais	• Conhecer as bandeiras e os hinos nacionais dos países de origem dos alunos. • Reconhecer a existência de uma grande diversidade humana, social, cultural e de modos de vida a nível nacional. • Valorizar a diversidade humana e cultural como um factor de enriquecimento da cultura nacional. • Valorizar as diferenças assim como as dimensões comuns das diversas culturas e modos de vida existentes a nível nacional. • Reconhecer a existência de uma unidade e identidade nacionais que são dadas pela história, língua e cultura portuguesas. • Desenvolver uma atitude anti-discriminatória e anti-racista perante a diversidade cultural, social e humana.

1.2.3. Bloco 3: À descoberta do ambiente natural

Os estudos a realizar terão por base a observação directa, utilizando todos os sentidos, a recolha de amostras, sem prejudicar o ambiente, assim como a experimentação. A curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para elas através de experiências e pesquisas simples.

A descoberta do ambiente natural não se deve restringir ao meio local, devendo pelo contrário alargar-se, através da observação indirecta, a outros meios mais longínquos mas que sejam afectivamente próximos, como, por exemplo, as regiões ou países de origem dos alunos ou suas famílias. Procura-se assim valorizar as suas realidades naturais e geográficas.

O professor deve fomentar nos alunos atitudes de respeito pela vida e pela Natureza.

ANO	OBJECTIVOS/CONTEÚDOS	SUGESTÕES MULTICULTURAIS
2.º	3. Conhecer aspectos físicos e seres vivos de outras regiões ou países	• Aspectos físicos e seres vivos de outras regiões ou países. • Partilhar conhecimentos e/ou pesquisar sobre alguns aspectos físicos importantes das regiões ou países de origem dos alunos e/ou da sua família, ou onde tenham vivido (características climáticas, principais rios, montanhas...). • Partilhar conhecimentos e/ou pesquisar sobre plantas e animais das regiões ou países de origem dos alunos e/ou da sua família, ou onde tenham vivido. • Reconhecer a existência de uma grande diversidade de ambientes naturais (climas, fauna, flora, paisagens...) a nível mundial. • Valorizar a diversidade ambiental. • Compreender a importância dos diferentes seres vivos no equilíbrio ecológico. • Investigar sobre aspectos físicos e seres vivos de outras regiões ou países.
4.º	3. Aspectos físicos de Portugal	• Reconhecer a existência de uma grande diversidade de ambientes naturais e de paisagens a nível nacional. • Valorizar essa diversidade.

1.2.4. Bloco 4: À descoberta das inter-relações entre espaços

Com este bloco pretende-se que os alunos tomem consciência de que não existem espaços isolados mas, pelo contrário, se estabelecem ligações e fluxos de várias ordens que vão desde a circulação de pessoas e bens à troca de ideias e informação.

O conhecimento dos espaços familiares permitirá à criança, por associação e comparação, compreender outros espaços mais longínquos. Assim, é importante que os alunos representem os espaços que conhecem ou vão explorando, através de desenhos, plantas, maquetas, traçando itinerários...

ANO	OBJECTIVOS/CONTEÚDOS	SUGESTÕES MULTICULTURAIS
1.º	1. A casa • Reconhecer os diferentes espaços da casa • Reconhecer as funções desses espaços. • Representar a sua casa (desenhos, pinturas, ...).	• Identificar diferentes tipologias/arquitecturas de casas no seu bairro, na sua localidade e se possível de outras regiões, em particular, de origem das famílias dos alunos.
3.º	4. As deslocações dos seres vivos	• Reconhecer o papel das migrações humanas na existência de espaços multiculturais e multi-étnicos. • Conhecer alguns contributos de cada continente para a agricultura, pecuária e silvicultura a nível mundial (África - café, algodão, melão...; América - milho, batata, tomate, cacau, perús...; Ásia - chá, arroz...; Europa - oliveira, vinha, trigo...; Oceânia - eucaliptos...).
4.º	1. O contacto entre a terra e o mar • Localizar no planisfério e no globo os continentes e os oceanos. 3. Portugal na Europa e no Mundo • Localizar no planisfério e no globo os países lusófonos. • Fazer o levantamento de países onde os alunos tenham familiares emigrados	• Saber que as localizações geográficas influenciam os modos de viver e as culturas das pessoas. • Localizar no mapa países, localidades de origem dos alunos ou dos seus familiares. • Localizar percursos entre o local da escola e as suas origens familiares. • Saber que Portugal se integra em organizações internacionais, como a União Europeia e a ONU. • Indicar os nomes dos países da União Europeia. • Reconhecer a bandeira e o hino da União Europeia. • Conhecer o símbolo e os objectivos da ONU. • Conhecer o símbolo e os objectivos da UNICEF. • Analisar a Declaração dos Direitos da Criança.

1.2.5. Bloco 5: À descoberta dos materiais e objectos

O teor prático/experimental deste bloco torna-o especialmente adequado à realização de trabalho cooperativo, permitindo alcançar objectivos importantes do domínio socio-afectivo. Todos os alunos, apesar de diferentes, caracterizam-se pela curiosidade e pelo gosto por manipular e compreender. Estas são algumas das qualidades comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem familiar, aptidões ou vivências, que podem nivelar as desigualdades.

A exploração de materiais de uso corrente deverá assentar essencialmente na observação das suas propriedades e em experiências elementares que as destaquem.

ANO	OBJECTIVOS/CONTEÚDOS	SUGESTÕES MULTICULTURAIS
1.º 2.º 3.º 4.º	• Realizar experiências com materiais e objectos de uso corrente • Manusear objectos em situações concretas • Comparar materiais... • Agrupar materiais... • Investigar propriedades... • Identificar... • Relacionar... • Realizar experiências... • Reconhecer... • Construir...	• As vivências, os conhecimentos e as crenças que fazem parte integrante da herança cultural dos alunos ou que resultaram da sua acção sobre o meio envolvente deverão constituir o ponto de partida para um ensino das ciências activo e motivador. • Os alunos devem poder testar as suas próprias teorias sobre o mundo de modo a encontrarem razões para as alterar no caso de não se revelarem correctas. • O trabalho investigativo, sempre que envolva a busca de soluções para problemas levantados pelos alunos, revela-se extremamente apropriado para trabalho cooperativo, permitindo alcançar objectivos importantes do domínio cognitivo e socio-afectivo.

1.2.6. Bloco 6: À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade

As potencialidades deste bloco temático para a educação intercultural resultam fundamentalmente da possibilidade de discussão de opiniões diferentes relativas a assuntos controversos e de aprofundamento de conhecimentos sobre outras regiões ou países.

O estudo das actividades económicas, dada a sua complexidade, deve relacionar-se com a realidade próxima dos alunos, partindo sempre da observação directa com recolha de informação através de entrevistas, recolha de imagens, etc.

ANO	OBJECTIVOS/CONTEÚDOS	SUGESTÕES MULTICULTURAIS
3. ^º	9. Investigar as construções de outras regiões ou países (**)	• As construções de outras regiões ou países. • Pesquisar sobre as construções das regiões ou países onde os alunos tenham vivido ou onde habitam familiares seus. • Pesquisar sobre as construções de outras regiões ou países.
4. ^º	1. Principais actividades produtivas nacionais 2. A qualidade do ambiente • A qualidade do ambiente próximo. • Identificar e observar alguns factores que contribuem para a degradação do meio próximo (lixeiros, indústrias poluentes, destruição do património histórico, ...). • Enumerar possíveis soluções. • Identificar e participar em formas de promoção do ambiente. • Identificar alguns desequilíbrios ambientais provocados pela actividade humana. • Extinção de recursos. • Extinção de espécies animais e vegetais. • Reconhecer a importância das reservas e parques naturais para a preservação do equilíbrio entre a Natureza e a Sociedade.	• Investigar as principais actividades produtivas nas diferentes regiões de Portugal e, se oportuno, de outras regiões/países de origem de familiares de alunos. • Discussão de assuntos controversos relacionados com questões ambientais: a discussão de assuntos controversos permite a análise e o confronto dos direitos e dos deveres de indivíduos e/ou organizações envolvidos em situações problemáticas verosímeis ou mesmo verídicas. • Através da discussão de assuntos controversos, os alunos devem chegar à conclusão de que, frequentemente, os objectivos de um indivíduo entram em conflito com os direitos de outro. • Discussão da relação que as diferentes culturas têm estabelecido com os animais. • Discussão centrada nos direitos dos animais. • Discussão centrada nas vantagens e desvantagens dos principais avanços científicos e tecnológicos dos últimos 50 anos. • Previsão das alterações ambientais que ocorrerão nos próximos 30 anos.

2. METODOLOGIAS E RECURSOS PARA A GESTÃO INTERCULTURAL DO PROGRAMA PARA A ÁREA DO ESTUDO DO MEIO

A questão das metodologias para a interculturalidade, a partir do Estudo do Meio, merece as seguintes referências prévias.

O programa de Estudo do Meio, pelos seus objectivos, pelos seus temas e conteúdos tem um carácter integrador e transversal de todas as áreas do 1º ciclo; todo o programa do 1º ciclo pode ser abrangido a partir de temas de Estudo do Meio. Esses temas mobilizam valores humanos universais e suscitam processos de aula que, na sua generalidade, são potencialmente desafiadores de interculturalidade. Deste modo, se o professor tiver intencionalmente em conta estas virtualidades do programa de Estudo do Meio, no sentido de uma perspectiva intercultural, transversal e integradora na abordagem desses temas, essa mesma perspectiva alargar-se-á às restantes áreas do currículo.

O que foi referido torna claro que a qualidade das metodologias para a educação intercultural se baseia em atitudes adequadas dos professores, em estratégias e actividades integradoras das características individuais dos alunos, que valorizem a sua diversidade étnico-cultural, social ou outra, e em recursos adequados de suporte àquelas estratégias e actividades.

Nas secções seguintes, tratar-se-ão, com algum detalhe, aspectos de suporte à gestão do programa de Estudo do Meio em perspectiva intercultural.

2.1. ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA A ABORDAGEM INTERCULTURAL DO PROGRAMA DE ESTUDO DO MEIO

A qualidade das estratégias para a interculturalidade depende, entre outros factores, de valores, atitudes e competências dos professores, alguns referidos na secção anterior. Entre as estratégias para abordagens interculturais da área de Estudo do Meio, é dada, a seguir, particular relevância ao diálogo, ao pluralismo crítico, à aprendizagem cooperativa, à representação de papéis, ao trabalho prático de tipo investigativo, à discussão de assuntos controversos e à construção de genealogias.

(1) **Diálogo.** A promoção do diálogo entre os alunos, e entre os alunos e os professores, constitui o processo mais básico da educação para a tolerância (Sánchez, 1995). A compreensão e a valorização de outros pontos de vista, de outras crenças e de outros comportamentos diferentes dos seus passa decisivamente pelo desenvolvimento da capacidade de ouvir as razões, os interesses e os valores dos outros. Durante o diálogo, a existência de perspectivas diferentes entre os alunos traduz-se no aparecimento de opiniões diferentes, o que desencadeia um desequilíbrio duplo: um desequilíbrio interpessoal momentâneo, pelo facto das opiniões serem diferentes, e um desequilíbrio intrapessoal, pela tomada de consciência individual da existência de outras opiniões, o que suscita dúvidas sobre a sua própria opinião. Para ultrapassarem este impasse, os alunos têm de, simultaneamente, analisar os pontos de vista discordantes e gerir as relações interpessoais dentro do grupo. O confronto de ideias facilita a troca de conhecimentos e a avaliação/reformulação de opiniões e de crenças. O diálogo constitui, ainda, a melhor forma de resolução de conflitos: implica a análise crítica dos argumentos utilizados pelas diferentes partes. O clima de diálogo e de compreensão conduz, normalmente, ao estreitamento das relações entre alunos e professores e à melhoria do ambiente da sala de aula.

(2) O **pluralismo crítico** consiste numa atitude de aceitação da discussão racional sobre qualquer ideia, religião, costume, valor ou conduta que fomenta a tolerância e não o dogmatismo (Sánchez, 1995). O pluralismo crítico torna-se possível em climas de sala de aula em que se admitem interpretações distintas do mundo e da realidade, de acordo com a cultura, a etnia, a ideologia política e os valores. As diferenças passam a ser entendidas, não como um obstáculo, mas como um catalisador de diálogo, de confiança, de respeito, de tolerância e de solidariedade.

(3) **Aprendizagem cooperativa.** O movimento da aprendizagem cooperativa surgiu como parte integrante de um processo com o objectivo duplo de facilitar relações positivas entre etnias e de aumentar o desempenho académico e as competências sociais dos alunos das escolas secundárias (Aronson, Stephan, Sikes, Blaney e Snapp, 1978; Sharan e Hertz-Lazarowitz, 1980; Slavin, 1980). Desde então, os métodos de aprendizagem cooperativa foram adoptados por professores de todos os níveis de ensino (Lazarowitz, Hertz-Lazarowitz e Baird, 1994). Estes métodos, em contexto de sala de aula, envolvem a realização conjunta de tarefas por grupos de alunos com constituição heterogénea relativamente ao desempenho académico, género, etnia, idade, atitude relativamente ao assunto em estudo e capacidade de liderança dos seus elementos. Geralmente, as tarefas propostas são estruturadas de forma a proporcionarem atribuições específicas e contribuições individuais de cada membro do grupo. No entanto, cada membro é responsável não só pela sua aprendizagem individual mas também por ajudar os seus colegas a aprender. Pretende-se que os alunos progridam cognitivamente e socialmente através da clarificação dos seus conhecimentos e da partilha das suas ideias num ambiente de interacção dentro do grupo. Os métodos cooperativos podem ser particularmente interessantes para o estudo do meio: o seu teor prático/experimental, com as consequentes limitações de material, e o facto do estudo do meio ser actualmente entendido como um empreendimento colectivo fazem com que as aulas em grupo sejam frequentes (Johnson, Johnson, Scott e Ramolae, 1985). Ao longo dos anos, várias investigações revelaram alguma eficácia da aprendizagem cooperativa no aumento do desempenho académico e no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. De todos os métodos cooperativos mais utilizados, destacam-se:

O Jigsaw (Aronson, 1978), utilizado com material narrativo, durante o qual cada membro do grupo fica responsável pela aprendizagem de uma parte específica de determinado tópico, jun-

tamente com representantes dos restantes grupos. Posteriormente, cada um dos “peritos” apresenta a sua parte do tópico ao seu grupo de origem. A avaliação final é individual e abrange todas as partes do tópico em estudo.

As investigações em grupo (Sharan e Sharan, 1984), centradas no desenvolvimento de competências de pensamento, como a análise e a avaliação, através da realização de projectos colectivos. Neste método, não existe divisão de tarefas dentro do grupo; todos os membros trabalham em conjunto.

A utilização de grupos constituídos por alunos com diferentes níveis de desempenho no estudo de assuntos previamente apresentados pelo professor. Conjuntos de 4 ou 5 alunos procuram que cada um dos seus elementos atinja o maior nível de desempenho possível. De seguida, cada aluno é testado individualmente. Não existe divisão de tarefas e a avaliação do grupo é feita com base no progresso alcançado por cada um dos seus membros relativamente a registos anteriores.

(4) **Representação de papéis.** Trata-se de um método que estimula a participação activa dos alunos. Com a representação de papéis, os alunos são convidados a analisar, de forma aprofundada, determinada situação histórica, literária ou contemporânea, através da representação espontânea de papéis. Permite que os alunos trabalhem em conjunto na análise de situações controversas, especialmente problemas interpessoais envolvendo aspectos sociais, políticos, económicos e éticos, e no desenvolvimento de formas democráticas de actuação perante situações deste tipo (Joyce & Weil, 1986; Cherif & Somervill, 1995). A capacidade de colocar-se no lugar de outro e de prever as consequências possíveis das nossas acções favorece a solidariedade e a aproximação entre indivíduos de diferentes culturas (Sánchez, 1995).

(5) **Trabalho prático de tipo investigativo.** Todos os alunos, apesar de diferentes, caracterizam-se pela curiosidade e pelo gosto por manipular e compreender (Charpak, 1996). Estas são algumas das qualidades, comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem familiar, aptidões ou vivências, que podem nivelar as desigualdades. Todos os alunos ingressam na escola com vivências, conhecimentos e crenças que fazem parte integrante da sua herança cultural ou que resultaram da sua acção sobre o meio envolvente. Os conhecimentos prévios e a curiosidade dos alunos deverão constituir o ponto de partida para um ensino das ciências activo e motivador. Os alunos devem poder testar as suas próprias teorias sobre o mundo de modo a encontrarem razões para as alterar no caso de não se revelarem correctas. O trabalho investigativo, sempre que envolva a busca de soluções para problemas levantados pelos alunos, constitui um instrumento adequado ao desenvolvimento de competências básicas (observar, classificar, prever, medir, inferir, interpretar e comunicar) e de competências científicas (identificação de variáveis, construção de tabelas e gráficos, descrição de relações entre variáveis, selecção e tratamento de informação, formulação de hipóteses, planeamento e execução de investigações), promovendo o pensamento crítico, a criatividade, a auto-aprendizagem e a capacidade de resolução de problemas. Este tipo de actividades revela-se, ainda, extremamente apropriado para trabalho cooperativo, permitindo alcançar objectivos importantes dos domínios socio-afectivo e cognitivo.

(6) **Discussão de assuntos controversos.** Um assunto é definido como controverso se as pessoas se encontram divididas sobre ele e se envolve juízos de valor que impossibilitam a sua resolução apenas através da análise das evidências ou da experiência (Rudduck, 1986). Um assunto controverso não pode ser resolvido apenas recorrendo a factos, dados empíricos ou vivên-

cias, na medida em que envolve tanto factos como questões de valor. Actividades deste tipo deverão substituir as aulas tradicionais, estabelecendo uma participação e um diálogo muito mais activo e fluido, em vez da recepção passiva de informações ou instruções. A discussão de assuntos controversos permite a análise e o confronto dos direitos e dos deveres de indivíduos e/ou organizações envolvidos em situações problemáticas verosímeis ou mesmo verídicas. Através deste tipo de actividade, os alunos devem chegar à conclusão de que, frequentemente, os objectivos de um indivíduo entram em conflito com os direitos de outro. Os temas para discussão deverão ser idealizados de forma a não existirem respostas certas ou erradas. A decisão final estará dependente do poder de argumentação e de persuasão dos participantes. Os alunos deverão ser informados dos objectivos da actividade que irão realizar, bem como dos critérios de classificação a que serão sujeitos. Todos os alunos deverão participar em todas as fases de cada actividade. O professor deve criar um ambiente de respeito pelas opiniões individuais, independentemente delas serem banais e irrelevantes ou “inteligentes” e bem fundamentadas. Deve-se valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e ideias. Todo o ser humano tem necessidade de ser aceite, de ser valorizado, de ver as suas contribuições, os seus esforços, os seus pontos de vista reconhecidos e valorizados.

(7) **Construção de genealogias.** Trata-se de uma actividade que estimula o auto conhecimento do grupo de origem e que promove o respeito e a valorização das suas raízes culturais (Araújo e Stoer, 1993). Todo o trabalho de pesquisa junto dos familiares, centrado nas suas raízes, revela-se motivador e facilitador de aquisições curriculares consideradas importantes. No desenvolvimento desta estratégia dever-se-á ter em conta as diferentes estruturas familiares de modo a não ferir a identidade e a auto-estima das crianças não integradas em modelos familiares dominantes.

2.2. SUGESTÕES DE ACTIVIDADES PARA A GESTÃO DO PROGRAMA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

As sugestões de actividades que a seguir são apresentadas inserem-se em diferentes tópicos/conteúdos dos blocos temáticos do programa de Estudo do Meio. Devem ser consideradas como exemplos, pontos de partida que os professores deverão adaptar/reconstruir de acordo com as características étnico-culturais, ‘raciais’ e sociais de cada classe/escola.

Bloco: À descoberta de si mesmo

Actividade I

Tópico: Diferenças/Os seus gostos e preferências

Descrição: Criar condições para que, livremente, cada aluno diga - em relação a diversos aspectos - do que gosta mais. Convidam-se os alunos a partilharem com a turma os seus gostos e preferências (acerca de jogos, brincadeiras, música, alimentos, cores, animais, locais, vestuário). A dimensão intercultural desta actividade resultará fundamentalmente da promoção da interacção entre os alunos num ambiente de sala de aula livre de comentários depreciativos, onde todos se sintam livres de participar activamente e de, com respeito pelas diferenças, falarem, ouvirem acerca da diversidade de gostos e preferências. O clima de

diálogo e de compreensão conduz, normalmente, ao estreitamento das relações entre alunos e professores e à melhoria do ambiente da sala de aula.

Actividade 2 **Bloco:** À descoberta dos outros e das instituições

Com as actividades deste bloco os alunos iniciar-se-ão no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo tempo que deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc. (ME/DGEBS, 1990) .

Tópico: Regras de interculturalidade e não discriminação no regulamento da classe

O tópico inserir-se-ia no tema 'A sua escola' e, através dele, promover-se-iam, num clima de respeito pela diferença, o trabalho em grupo, o sentido de responsabilidades do grupo-turma; a participação na elaboração de regras, o (re)conhecimento dos direitos e deveres dos alunos, professores e pessoal auxiliar, o conhecimento e a aplicação de algumas regras de convivência social e de formas de harmonização de conflitos, através do diálogo, consenso e votação e o respeito pelos interesses individuais e colectivos.

Descrição: A actividade seria progressiva e ocorreria na sequência do regulamento da classe, em geral, definido pelos alunos no início do ano. As regras de carácter intercultural e anti-discriminatório iriam sendo integradas no regulamento da classe, à medida que os alunos iam estando informados e sensibilizados para esses aspectos. O processo deveria ser cuidadosamente planeado, participado e negociado. O carácter intercultural do regulamento ser-lhe-ia dado por regras estabelecendo atitudes esperadas de alunos e professores face à diversidade étnica, racial, social e de género existente na classe, na escola e na comunidade. Eventualmente, se fossem reunidas as necessárias condições, as regras interculturais do regulamento, com os necessários ajustamentos, poderiam constituir o ponto de partida para a elaboração de um código de interculturalidade aplicável a toda a escola.

Actividade 3 **Bloco:** À descoberta dos outros e das instituições

Tópico: Profissões

Descrição: A partir de um grande conjunto de fotografias de homens e mulheres com diferentes profissões, pretende-se que os alunos conheçam e valorizem a variedade e a complexidade das actividades profissionais. Os alunos deverão ser convidados a pensar e a discutir os sentimentos e as emoções que têm relativamente a cada uma das ocupações retratadas. Deverão também discutir os aspectos positivos e negativos de cada profissão, os conhecimentos e as capacidades envolvidas e as razões que levam cada pessoa a dedicar-se a determinada

ocupação. A dimensão intercultural desta actividade resultará da promoção da interacção entre os participantes e do reconhecimento/valorização dos papéis desempenhados pelos diferentes cidadãos na nossa sociedade.

Tópico: Árvore genealógica

Actividade 4

Descrição: Construção de uma árvore genealógica que envolva não só o estabelecimento de relações de parentesco mas também o levantamento de locais de nascimento e de factos associados a cada membro da sua família. Posteriormente, pretende-se que os alunos partilhem as suas “origens” ou “histórias familiares” com os colegas. Trata-se de uma actividade que estimula o auto-conhecimento do grupo de origem e que promove o respeito e a valorização das suas raízes culturais. Com já foi referido, no desenvolvimento desta actividade dever-se-á ter em conta as diferentes estruturas familiares de modo a não ferir a identidade e a auto-estima das crianças não integradas em modelos familiares dominantes.

Tópico: Vestuário

Actividade 5

Através de trabalhos de pesquisa centrados no vestuário é possível promover o conhecimento de costumes e tradições de outros povos representados ou não na comunidade, das diferentes características climáticas em função de localizações geográficas

Descrição: O professor propõe aos alunos a realização de uma pesquisa sobre variações do vestuário ao longo da história da sua comunidade e, actualmente, de local para local e de cultura para cultura. Seguidamente, realiza-se uma discussão centrada em possíveis explicações para as semelhanças e diferenças detectadas. Esta actividade reforça a noção de diversidade cultural explicada através dos diferentes modos como os diferentes povos e culturas respondem às suas necessidades.

Poder-se-ão desenvolver tarefas centradas nas cores e padrões dos vestuários em função da sua origem. Deste modo, a actividade poderia ser articulada com conteúdos de Educação e Expressão Plástica e de Educação Matemática.

A procura racional da explicação da diversidade do vestuário, das diferentes respostas às necessidades, das diferentes formas de vestir, enfim, das diferentes expressões culturais contribui para combater estereótipos e preconceitos. As diferenças assim entendidas promovem o diálogo, a confiança, o respeito, a tolerância e a solidariedade. Com as mesmas finalidades, este tipo de actividades pode aplicar-se a outros domínios da vida humana: alimentação, actividades económicas, etc.

Bloco: À descoberta do ambiente natural

Actividade 6

As actividades a desenvolver neste bloco devem promover “a curiosi-

dade infantil pelos fenómenos naturais, que deve ser estimulada, e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para elas através de experiências e pesquisas simples.”

Tópico: Trovoadas

Descrição: Durante o estudo da trovoada (relâmpagos e trovões) sugere-se uma investigação, seguida de discussão, sobre as explicações que os diferentes alunos e os diferentes povos e culturas dão destes fenómenos naturais. As ideias prévias dos alunos serão comparadas com as crenças dos diferentes povos. Estas ideias deverão constituir o ponto de partida para o estudo científico destes fenómenos. A dimensão intercultural desta actividade resultará da promoção da interacção entre os participantes, do reconhecimento/valorização de diferentes culturas e dos modos diferentes como, em cada cultura, é interpretado um fenómeno natural..

Actividade 7 **Tópico:** Plantar para colher

Descrição: O plantio de uma horta ou de um jardim, além de permitir abordar conteúdos relacionados com os factores que afectam o crescimento das plantas, promove o desenvolvimento de capacidades de planeamento e de trabalho cooperativo necessárias a este empreendimento. Os alunos terão oportunidade de partilhar, uns com os outros, os êxitos ou os fracassos de um trabalho colectivo.

Actividade 8 **Tópico:** Animais pouco comuns

Descrição: Cada aluno deverá seleccionar e investigar um animal pouco conhecido do conjunto da turma. Deverá fazer um levantamento das suas características (aspecto geral, revestimento do corpo, locomoção, reprodução, alimentação, comportamento, etc.), do seu habitat e da sua relação com o ser humano. Posteriormente, serão preparados cartazes, modelos em plasticina, histórias em banda desenhada ou representações sobre cada um dos animais, para serem apresentados a alunos da mesma escola ou de outras escolas. Esta actividade facilita o conhecimento de outras realidades, ambientes e culturas.

Actividade 9 **Tópico:** O papel dos animais

Descrição: A partir da recolha de histórias infantis, poemas, canções e provérbios, de diferentes culturas, que envolvam animais, pretende-se que os alunos discutam o papel que é reservado a cada animal. Quais os animais associados a diferentes países? Quais os animais que ficaram famosos ao longo da história? Que animais eram, ou são, considerados sagrados por diferentes culturas?

A dimensão intercultural desta actividade resultará do reconhecimento/valorização de diferentes países e culturas, da diversidade animal no mundo, da sua localização geográfica.

Bloco: À descoberta das inter-relações entre espaços

Actividade 10

As actividades deste bloco devem promover o conhecimento dos espaços familiares, permitir à criança, por associação e comparação, compreender outros espaços mais longínquos (ME/DGEBS, 1990).

Tópico: Ligações

Descrição: Pretende-se que os alunos, através de uma pesquisa, façam um levantamento dos países aos quais a sua família esteja, de alguma forma, ligada. Cada aluno deverá localizar esses países no planisfério e no globo e apresentar aos seus colegas alguns aspectos dessas outras culturas. Também esta actividade pretende promover o reconhecimento/valorização de diferentes culturas e da existência de relações pessoais e familiares de portugueses com outros países e culturas. Ao mesmo tempo, torna clara a ideia de que muitos portugueses vivem noutros países onde os seus usos, costumes e línguas são diferentes dos nossos.

Tópico: Diferenças culturais

Actividade 11

Descrição: Esta actividade, depois de uma pesquisa realizada em grupo sobre a diversidade das regiões portuguesas, centra-se na discussão das peculiaridades culturais dessas diferentes regiões. Os familiares oriundos de diferentes regiões poderão ser convidados para falarem na escola sobre as suas culturas de origem. Pretende-se, assim, reconhecer e valorizar a diversidade cultural existente na sociedade portuguesa.

Bloco: À descoberta dos materiais e objectos

Actividade 12

Tópico: Instrumentos musicais

Descrição: Envolver os alunos numa pesquisa sobre os instrumentos musicais utilizados por diferentes culturas e do significado da música para cada uma delas. Os alunos poderão construir modelos dos instrumentos das diferentes culturas, utilizando materiais de uso corrente. De seguida, serão analisados os sons produzidos pelos diferentes instrumentos construídos e investigadas as razões de ser das diferenças detectadas. A dimensão intercultural resultará (1) da realização de uma actividade investigativa em grupo, com a consequente promoção do diálogo e da cooperação entre os participantes, e (2) do reconhecimento/valorização de diferentes culturas e civilizações e da diversidade das suas manifestações.

Bloco: À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade
As actividades deste bloco devem promover atitudes relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais, assim como uma participação esclarecida e activa na resolução de problemas ambientais (ME/DGEBS, 1990).

Actividade 13

Tópico: O Homem e os animais

Descrição: Pretende-se que os alunos discutam a relação que as diferentes culturas têm estabelecido com os animais. Como têm os seres humanos lidado com os animais? Será que os animais também têm direitos? Em caso afirmativo, que direitos? Deverão os animais ser utilizados em investigação científica? Deverão os animais ser caçados por desporto? Deverão os animais ser colocados em Jardins Zoológicos? Deverão os animais ser utilizados no circo, para divertimento dos seres humanos? A discussão dos direitos dos animais constitui uma forma de promover atitudes de respeito transferíveis para outros contextos.

Actividade 14 **Tópico:** Alterações

Descrição: Os alunos entrevistam os seus familiares mais velhos sobre o que eles percebem como sendo as principais alterações sociais e tecnológicas que se registaram durante a sua vida. Baseados nos testemunhos dos seus pais, dos seus avós ou de outros familiares, os alunos deverão tomar consciência das grandes alterações que podem ocorrer durante o período de uma vida apenas. Poderão, ainda, tentar prever as alterações que ocorrerão nos próximos 30 anos. Esta actividade permite que os alunos tomem consciência do papel decisivo que desempenham na conservação, na alteração e na degradação do mundo em que vivem.

Exemplo de uma unidade de trabalho globalizante

Esta actividade apresenta-se formalmente diferente, pois trata-se de uma abordagem à iniciação do conhecimento histórico num programa (Estudo do Meio) onde essa abordagem praticamente não existe. Tem como objectivo desenvolver nos alunos não só noções de temporalidade, permanência/mudança, causalidade, mas também, ao mesmo tempo, relações de pertença, respeito e solidariedade pela “obra” dos homens do passado, pela herança recebida (memória colectiva), em abordagens metodológicas sequenciais, adequadas à natureza do conhecimento histórico.

Unidade de trabalho - A História Pessoal

Descrição da Unidade

Esta actividade poderia abranger as sugestões atrás indicadas, desenvolvendo-se ao longo dos quatro anos do 1º ciclo do Ensino Básico. Tratar-se-ia de um enfoque globalizador, o que vai ao encontro das intenções do próprio programa (p. 67).

Objectivos

- . Recolher e organizar informação sobre aspectos da vida quotidiana dos alunos e seus familiares
- . Garantir o respeito pelas “memórias” de cada grupo em presença.
- . Construir a sua (pessoal e grupal) própria memória, apreciando a dos outros.
- . Conhecer os “outros”, integrando-se nas suas vivências.
- . Reconhecer na comunidade as várias marcas de cada grupo.

Conteúdos

- . Os membros da sua família - a sua origem.
- . Os lugares/espacos de origem dos familiares dos alunos.
- . Os costumes/as tradições das regiões de origem dos alunos.
- . As festas.
- . Visitas de estudo a colectividades e organizações dos diferentes grupos em presença.
- . As formas de organização das diferentes regiões em presença:
 - familiares
 - administrativas
 - trabalho/profissões.
- . Os lugares e os objectos:
 - descrever e localizar os espacos de origem dos alunos
 - recolher objectos familiares a esses espacos e com eles fazer jogos/simulações entre os alunos
 - identificar na comunidade “marcas” das culturas dos familiares dos alunos (hábitos, comércio, lazer).
- . Os símbolos nacionais:
 - fazer a recolha com a Educação Musical dos hinos dos países de origem (cantá-los) dos grupos em presença
 - escrever as letras dos hinos e perceber a que realidade se referem
 - desenhar/pintar as bandeiras dos países.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, H. & Stoer, S. (1993). *Genealogias na escola: A capacidade de nos surpreender*. Porto: Afrontamento.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephen, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bridges, D. (1979). *Education, democracy and discussion*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Charpak, G. (1996). *As ciências na escola primária: uma proposta de acção*. Mem Martins: Inquérito.
- Cherif, A. H., & Somervill, C. H. (1995). Maximizing learning: using role playing in the classroom. *The American Biology Teacher*, 1, 28-33.
- Félix, N. e Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico - História*. Lisboa: IIE.
- Johnson, R., Johnson, D., Scott, L., & Ramolae, B. (1985). Effects of single-sex and mixed-sex cooperative interaction on science achievement and attitudes and cross-handicap and cross-sex relationships. *Journal of Research in Science Teaching*, 22, 207-220.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R., & Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: academic achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 1121-1131.
- Plukrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Rudduck, J. (1986). A strategy for handling controversial issues in the secondary school. In J. J. Wellington, *Controversial issues in the curriculum* (pp. 6-18). Oxford: Basil Blackwell.
- Sánchez, J. E. (1995). Educación para la tolerancia. *Revista de Anaya Educación*, 5, 27-35.
- Sharan, S., & Hertz-Lazarowitz, R. (1980). A group investigation method of cooperative learning in the classroom. In S. Sharan, P. Hare, C. Webb, & R. Hertz-Lazarowitz, *Cooperation in education* (pp. 14-46). Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1984). *Cooperative learning in the classroom: research in desegregated schools*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Education Research*, 50, 315-342.

Legislação e documentos oficiais

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (L. B. S. E.), Diário da República, I Série, nº 237, 14/10/1986.
- Organização Curricular e Programas (2º Ciclo do Ensino Básico) (1991). Lisboa: D. G. E. B. S.
- Organização Curricular e Programas (3º Ciclo do Ensino Básico) (1991). Lisboa: D. G. E. B. S.
- Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1991). Lisboa: D. G. E. B. S.
- História - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (2º Ciclo do Ensino Básico) (1991). Lisboa: D. G. E. B. S.
- História - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (3º Ciclo do Ensino Básico) (1991). Lisboa: D. G. E. B. S.

INTERCULTURALIDADE NO 1.º CICLO

MATEMÁTICA

Lina Vicente
Ana Vieira Lopes
Maria João Lagarto



I. A DIMENSÃO INTERCULTURAL NA AULA DE MATEMÁTICA

A matemática não parece ser um assunto facilitador da educação intercultural. Prevalece a ideia de que a matemática, a sua linguagem e o seu raciocínio não têm qualquer especificidade cultural. Mas a verdade é que, nas sociedades primitivas, a matemática foi-se desenvolvendo a par da linguagem e nalgumas a própria representação dos números antecedeu a escrita, respondendo a necessidades sociais e culturais, a problemas quotidianos e também a necessidades intelectuais.

Uma leitura intercultural do programa pode ser feita com a visão da história da matemática, que nos mostra a evolução que o saber matemático teve no mundo, e com a visão enriquecida pelo conhecimento da matemática nas diferentes culturas.

Algumas culturas, como a babilónica, a grega, a árabe, influenciaram fortemente a matemática actual. Há países que mantêm ideias e procedimentos específicos. Por exemplo, no Japão, o algoritmo da subacção é muito diferente daquele que normalmente é ensinado nas nossas escolas. Para efectuar $301 - 152$ procede-se da seguinte forma:

$$\begin{array}{r} 301 \\ -152 \\ \hline \end{array} \rightarrow \begin{array}{r} 301 \\ +847 \\ \hline 1148 \end{array} \rightarrow 149$$

[1+8]

A História da Matemática é uma área de trabalho que os programas referem como importante introduzir na prática dos professores de Matemática. Nos programas lê-se que *...actividades com uma perspectiva histórica humanizam o estudo da disciplina*. Mas outras razões podem ser apontadas para a sua integração, nomeadamente no que se refere à compreensão da natureza da matemática e à sua importância na vida da humanidade.

Em todas as culturas há ideias e conhecimento matemático que não aparecem explicitamente como tal. Estão frequentemente interligados com a arte, o artesanato, os jogos e outras tradições culturais. São exemplo o tangram, proveniente da China, as calçadas portuguesas, os panos de Cabo Verde... A consideração destes elementos valoriza a tradição cultural e põe a descoberto o saber matemático do quotidiano, evidenciando assim um saber não escolar.

Investigar a matemática presente na tradição oral portuguesa, nos provérbios ou nas rimas, analisar a geometria da cestaria de Moçambique, são exemplos de propostas de actividades que levam à descoberta, à discussão de conceitos matemáticos e valorizam as diferenças.

Tomar contacto com outras formas de saber matemático leva os alunos a encarar as diferenças culturais como realidades dinâmicas. Por exemplo, ao propor o estudo da utilização do ábaco, não se pretende que se passe a utilizá-lo diariamente ou que este passe a ser visto como um instrumento exótico para fazer contas mas sim alargar o conhecimento matemático e, simultaneamente, promover o interesse por outras culturas, aceitando-as e respeitando-as.

Uma abordagem da matemática com uma perspectiva intercultural ajuda a promover alguns dos objectivos gerais do 1.º Ciclo, nomeadamente *revelar atitudes de respeito e solidariedade para com pessoas e grupos de idade, sexo, raça e origem social diferentes, bem como pessoas e povos de outras culturas...*

Os programas actuais fazem um entendimento de conteúdo de aprendizagem que ultrapassa os meros conhecimentos matemáticos. Definem como conteúdos de aprendizagem *tanto os conhecimentos a adquirir como as atitudes e aptidões a desenvolver... e propõem que as actividades a realizar tenham sempre em conta esta tripla intenção*. Segundo os programas, *cabe ao professor procurar e gerir oportunidades para propor situações que contemplem os diferentes tipos de objectivos*.

Da leitura dos programas surgiram várias hipóteses de trabalho que vão no sentido de proporcionar momentos onde se discutam questões da matemática, quer utilizando factos da sua história quer trabalhando em contextos socio-culturais diversos.

É importante salientar que as sugestões apresentadas são pontos de partida. O professor na aula deverá adequar, descobrir outros, levar a que os alunos valorizem a matemática presente no seu contexto socio-cultural. Mas deve também ter presente que as suas propostas de actividades deverão acima de tudo promover a interacção, o respeito e a cooperação.

2. SUGESTÕES DE TRABALHO PARA UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL DO PROGRAMA DE MATEMÁTICA

O programa de matemática do 1º ciclo está organizado por temas. Na presente abordagem mantiveram-se os temas a tratar e dentro de cada tema sugerem-se alguns tópicos que podem ser explorados de um ponto de vista intercultural. As sugestões de trabalho apresentadas têm como ponto de partida estes tópicos. Esta não é certamente a única abordagem possível; como já foi referido, cabe ao professor fazer a gestão do programa e propor actividades adequadas tendo em conta os materiais disponíveis e as características dos grupos com quem trabalha. Os exemplos a utilizar devem, sempre que possível, ter origem no contexto socio-cultural dos alunos, valorizando-o, e ter como referência os costumes de diferentes culturas, os aspectos físicos de várias regiões ou países. A ligação escola-comunidade, normalmente tão difícil, pode assim ser enriquecida com a contribuição da aula de Matemática.

Números e Operações A mão
Cálculo mental
Sistemas de numeração oral
Ábaco
Sistemas de numeração
Rimas e adivinhas
Quadrados mágicos

Forma e Espaço *Puzzles*
Origami
Padrões decorativos
Casas tradicionais e maquetes

Grandezas e Medidas Medidas de comprimento/medidas corporais
Medidas tradicionais de peso e massa
Receitas tradicionais
Dias festivos e calendário

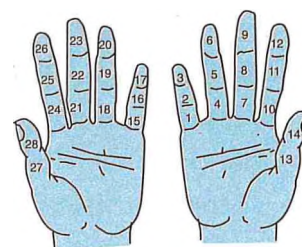
2.1. NÚMEROS E OPERAÇÕES

A mão – o processo natural de contar

O processo natural de efectuar as contagens é utilizando os dedos, atribuindo um valor inteiro a cada dedo. Esta prática é comum a todas as regiões do mundo e existe desde épocas muito remotas. No entanto, nalguns países asiáticos, como a Índia, a Indochina e a China, utilizam-se as falanges dos dedos das mãos para efectuar as contagens. Os Maias, por exemplo, utilizavam, além dos dedos das mãos, também os dos pés. Estas práticas podem ser exploradas e é interessante analisar também as particularidades dos processos praticadas pelos alunos.

O jogo do *par-ou-ímpar*, muito comum entre as crianças portuguesas, mas também jogado pelas crianças francesas, marroquinas e até chinesas, pode ser utilizado para treinar o cálculo mental e a identificação de números pares e ímpares. Este jogo parece ser originário do Egipto.

O livro de Ifrah tem informação interessante para ser utilizada na aula.



Técnica de contagem manual usada na Índia, China e Indochina.

Cálculo mental

O cálculo mental, na Europa, foi durante séculos uma necessidade pois os europeus não dispunham de um sistema de numeração escrita que lhes permitisse realizar operações. Durante toda a Idade Média e até à introdução dos numerais indo-árabes na Europa, era muito comum o método da duplicação para realizar multiplicações.

Este método é popular ainda hoje entre algumas comunidades rurais russas (Joseph, pg. 63-65). Há outros grupos étnicos com práticas interessantes neste campo, por exemplo, os ciganos. Os alunos podem descobrir processos de cálculo mental pessoais que podem ser trabalhados e valorizados.

O jogo do Ouri, muito comum em toda a África sub-sahariana, em particular em Cabo Verde, e muito jogado pela comunidade Cabo-verdiana em Portugal, pode proporcionar momentos importantes de valorização da cultura cabo-verdiana na sala de aula e é uma actividade interessante do ponto de vista do desenvolvimento do cálculo mental. O tabuleiro do jogo pode ser construído utilizando materiais recicláveis.

MÉTODO DA DUPLICAÇÃO

Este método baseia-se na propriedade distributiva da multiplicação. Por exemplo, para calcular 15×15 calcula-se:

$$\begin{aligned} 15 \times 10 &= 150 \\ 15 \times 2 &= 30 \\ 15 \times 2 &= 30 \\ 15 \times 1 &= 15 \\ \hline 15 \times 15 &= 225 \end{aligned}$$

JOGO DO OURI

No início, distribuem-se 4 pedras em cada casa do tabuleiro.

Cada fila de 6 casas constitui o campo de um jogador.

Na sua vez, cada jogador semeia as pedras de uma das casas do seu campo, uma a uma, pelas casas seguintes, no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio.

Se a última pedra cair no campo do adversário e numa casa que fique com 2 ou 3 pedras, o jogador come estas assim com as das casas que a antecedem e que tenham também 2 ou 3 pedras. As pedras comidas saem do jogo e são guardadas.

Quando não houver pedras de um lado, o jogo termina e ganha quem tiver comido mais pedras.



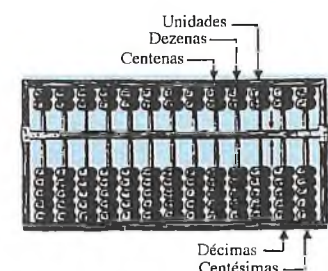
Várias sugestões para trabalhar na aula encontram-se em Zaslavsky (pg. 14-15; pg. 36-45), NCTM (pg. G1-G2), Silva e Krause (pg. 7).

Sistemas de Numeração Oral

O mesmo sistema de numeração tem muitas vezes formas de contagem diferentes. O sistema de numeração decimal é o mais utilizado na Europa, contudo, a contagem em português ou em francês não tem a mesma estrutura. Em português, evidencia-se a base dez, ... dez,... quarenta, ...cinquenta, ...sessenta, ...setenta, ...oitenta, ...noventa ...; em francês ...dix, ...quarente, ...cinquante, ...soixante, ...soixante-dix, ...quatre-vingts, ...quatre-vingt-dix ..., alterando-se a estrutura inicial. Analisando as regularidades e as semelhanças, a forma oral e a escrita de alguns sistemas de contagem, pode contribuir-se para uma melhor compreensão do sistema de numeração. É uma actividade interessante analisar e comparar os sistemas de contagem das diferentes línguas ou dialectos.

NUMERAIS		
Em português:	Em chope:	Em caló:
um	mué	yekb
dois	mbiri	dui
três	raru	trin
quatro	mune	star
cinco	ntchanu	panché
seis	ntchanu ni mué	sov
sete	ntchanu ni mbiri	jefta
oito	ntchanu ni raru	oxto
nove	ntchanu ni mune	inja
dez	gume	des
onze	gume ni mué	desuyekb
doze	gume ni mbiri	desudui
treze	gume ni raru	desutrin
catorze	gume ni mune	des u star
quinze	gume ni ntchanu	des u panché
dezassex	gume ni ntchanu ni mué	des ta sov
dezassex	gume ni ntchanu ni mbiri	desefta
dezoito	gume ni ntchanu ni raru	desoxtó
dezanove	gume ni ntchanu ni mune	des injá
vinte	makume mambidi	bis
trinta	makume mararu	trianda
quarenta	makume uà makume	star var des
cinquenta	ntchanu uà makume	panché var des
sessenta	ntchanu ni mué uà makume	sov var des
setenta	ntchanu ni mbiri uà makume	jefta var des

Caló – dialecto utilizado pela etnia cigana
Chopé – dialecto utilizado no sudeste de Moçambique



O ábaco chinês

Ábacos

A realização de experiências de manipulação de objectos para efectuar contagens, essencial para a estruturação do conceito de número, pode envolver objectos utilizados por outras culturas para o mesmo fim, como, por exemplo, os paus chineses, o quipo Inca ou o ábaco. Os alunos podem investigar como na sua região são efectuadas as contagens e que tipo de objectos são utilizados para tal.

O ábaco é uma extensão natural da contagem em cinco feita pelos dedos. Ainda hoje é usado pelos chineses e pelos russos e pode ser um ponto de partida para a descoberta do sistema posicional de base 10, ajudando a estabelecer a relação entre unidade, dezena, centena e milhar. O ábaco pode também ser explorado no cálculo de somas e diferenças, servindo para melhorar a compreensão do transporte nas adições e subtrações.

Várias actividades podem encontrar-se em Zaslavsky (pg.16-19); NCTM (pg. A1-A2); e Lumpkin e Strong (pg. 124).

Sistemas de numeração

Presentemente, em quase todo o mundo se utiliza o sistema de numeração indo-árabe. Para compreender que nem sempre assim foi, será útil conhecer outros sistemas de numeração. Por exemplo, o sistema de numeração egípcia – numeração hieroglífica baseada nas potências de base 10, a numeração romana ou o sistema posicional de base 10 utilizado pelos chineses. Conhecer as diferenças e semelhanças entre diversos sistemas, perceber a lógica da sua escrita pode ser uma actividade interessante para alguns alunos. Podem ainda investigar se na sua região existe ou existiu algum tipo de registo simbólico diferente da numeração indo-árabe. Na revista Educação e Matemática, nº 27, pg. 15-16, encontra-se uma actividade baseada no registo dos numerais utilizado pelos pescadores da Madeira.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
I	II	III	IIII	IIII	⊥	⊥	⊥	⊥
10	20	30	40	50	60	70	80	90
—	==	≡	≡	≡	⊥	⊥	⊥	⊥

Representação chinesa de numerais utilizando paus.

Os livros de Ifrah e de Pappas (pg. 2-3) fornecem material para ser explorado na aula. Várias actividades encontram-se também em Zaslavsky (pg. 4-10); Gonçalves e al. (pg. 138-140); NCTM (pg. C1-C3 e pg. J1-J3); Krause (pg. 33-35).

Rimas e adivinhas

Na tradição oral portuguesa encontram-se rimas e adivinhas envolvendo conceitos matemáticos. A leitura e interpretação deste tipo de expressão popular pode alargar-se a outras culturas. Inventar novas rimas, actividade prevista no programa desde o 1º ano, em que a matemática também esteja presente pode ser uma forma de interligar o estudo da língua materna com a matemática.

Envolvendo as famílias dos alunos ou outros membros da comunidade, podem organizar-se recolhas deste tipo de textos, colocando ênfase nas diferentes raízes culturais.

Uma meia meia feita,
outra meia por fazer,
diga lá minha menina,
quantas meias vêm a ser?

Uma casa com doze meninas
cada uma com quatro quartos
todas elas usam meias
nenhuma rompe sapatos?

Quem tem três e gasta quatro,
em breve chega ao fundo do saco.

Quem tem cem e deve cem nada tem.

Há três dias que não janto,
há cinco que não almoço,
há sete que não te falo,
meu amor, porque não posso.

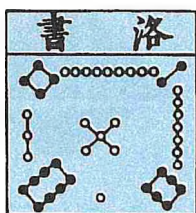
Sete e sete são catorze,
com mais sete são vinte e um,
tenho sete namorados
e não gosto de nenhum.

Fui à caixa das bolachas
comi uma, duas, até dez,
olha o burro que tu és.

Em Vergani, Vasconcelos, Lima e Fontes encontram-se várias rimas e adivinhas que podem ser exploradas na aula.

Quadrados Mágicos

A exploração de quadrados mágicos, jogo numérico provavelmente proveniente da China, poderá ter como ponto de partida o *Lo-Shu* – primeiro quadrado mágico cuja origem está ainda envolta em mistério.



=

4	9	2
3	5	7
8	1	6

Segundo a lenda, o *Lo-Shu* foi visto por um imperador chinês na carapaça de uma tartaruga sagrada nas margens de um afluente do rio Amarelo. Os quadrados mágicos propagaram-se a outras culturas, a outros continentes, desde a Índia ao Japão, à África, à Europa e à América.

Se hoje em dia é visto como um jogo numérico, em tempos remotos, esteve ligado à magia e ao sobrenatural, fazendo parte da religião Muçulmana ou sendo considerado como um talismã contra a Peste Negra, na Europa Medieval.

Os quadrados mágicos podem proporcionar, com a ajuda da calculadora, a “descoberta” de propriedades dos números inteiros e das operações numéricas: decomposição de números, o múltiplo de uma soma é igual à soma dos múltiplos correspondentes das parcelas... Permitem organizar várias actividades de descoberta.

Encontram-se actividades sobre quadrados mágicos em Zaslavsky (pg. 102-107).

2.2. FORMA E ESPAÇO

Puzzles

O tangram é um *puzzle* proveniente da China e que se espalhou por todo o mundo. Pode construir-se por recorte. As figuras obtidas nos recortes podem ser compostas ou transformadas de diferentes maneiras, o que permite várias explorações.

O tangram deu origem a numerosos *puzzles*, alguns mais simples, que podem, igualmente, ser explorados na sala de aula.

Encontram-se várias actividades em NCTM (pg. F1-F2) e Krause (pg. 11-14).

Origami

O origami é uma arte muito antiga e popular no Japão que permite construir figuras a partir de dobragens de papel. Esta actividade é também comum entre as crianças portuguesas e os seus conhecimentos podem ser um ponto de partida para diversas actividades, que permitem a construção, o reconhecimento e a composição de figuras geométricas. A construção de um “Quantos Queres” pode ser uma tarefa planeada pelo professor.

“QUANTOS QUERES”

1. A partir de uma folha de papel A4 obtém o maior quadrado possível só com dobragens.
2. Escreve o nome de todas as figuras geométricas que vão aparecendo quando estás a construir um “Quantos Queres”.

A partir das dobragens de papel é possível organizar algumas investigações sobre simetrias em figuras planas. Neste tipo de actividades, é, muitas vezes, possível criar algum envolvimento familiar.

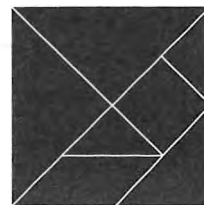
Encontram-se vários exemplos de figuras construídas por dobragens em Machado.

Padrões decorativos

Muitos povos, como os chineses, os árabes, os maias, os índios, os celtas, etc., desenvolveram padrões decorativos que habitualmente reproduziam nas suas formas de arte específicas, na tapeçaria, na cerâmica, na cestaria, nos instrumentos musicais, nas calçadas, nos bordados, etc.. Observando padrões decorativos de diferentes culturas, além de apreciar a sua beleza, podem estabelecer-se conexões entre a arte e a matemática.

A recolha de artefactos ou padrões típicos de diferentes culturas ou de diferentes países e o estudo das suas características, de um ponto de vista da matemática envolvida, podem transformar-se numa actividade interessante de aula, de escola, aberta à própria comunidade. Identificar unidades básicas de frisos ou padrões e com elas criar carimbos, estampas em papel, ou desenhá-los em papel quadriculado, ou criar novos

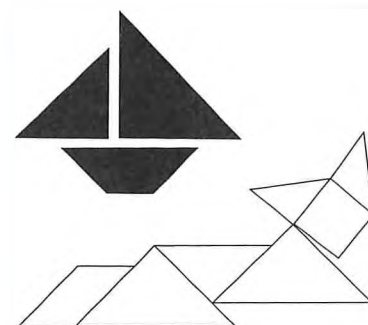
TANGRAM



Com os dois triângulos maiores construir:
um triângulo
um quadrado

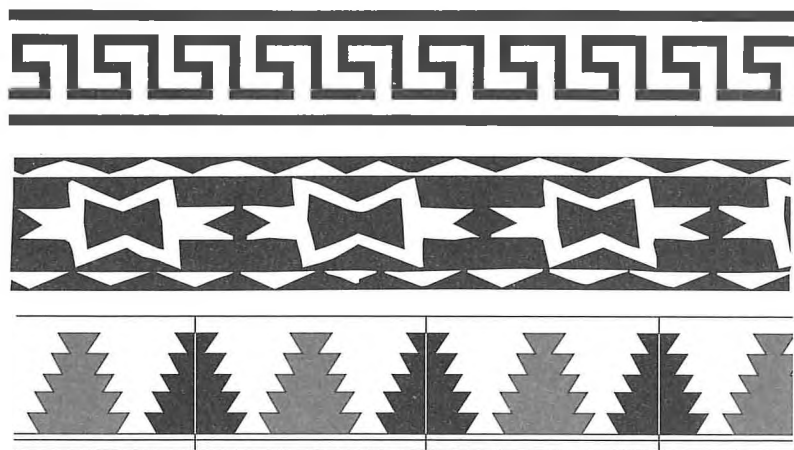
Com os dois triângulos menores construir:
o quadrado do tangram
o triângulo médio do tangram

Construir as seguintes figuras utilizando todas as peças do tangram:



padrões, colori-los e utilizá-los em composições são outras possíveis propostas de trabalho.

FRISOS DECORATIVOS



Gregos

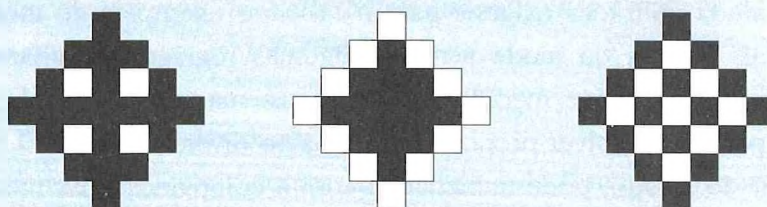
Mexicanos

Árabes

Os padrões utilizados no *patchwork*, artesanato muito popular nos EUA e também em África e na Europa, são um outro exemplo interessante. A partir de um desenho geométrico típico de qualquer país ou cultura ou de um desenho inventado pelos alunos podem fazer-se tapeçarias com tecidos cozidos ou colados. Desenvolvendo-se actividades ligadas simultaneamente à matemática e à expressão e educação plástica.

PATCHWORK

Muitos dos motivos do patchwork são criados a partir de pequenos quadrados e triângulos. O mesmo padrão pode dar origem a diferentes motivos.



Este padrão decorativo tem uma longa história e pode ser encontrado em quase todo o mundo: no patchwork Americano, em textéis da Escandinávia, no México antigo, na Nigéria, na Argélia, em cestos do Lesoto, no Quênia, em Moçambique, num tabuleiro de jogo da Libéria, etc. e num túmulo Egípcio de há mais de 3400 anos.

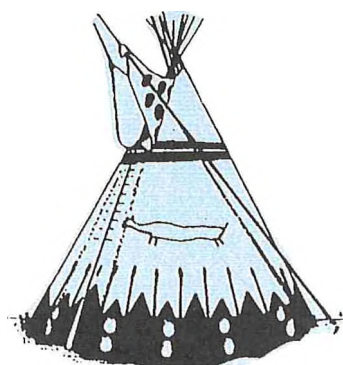
Com os padrões decorativos é possível criar uma grande diversidade de actividades que estimulem o desafio.

Encontram-se várias actividades no NCTM (pg. D1-D2), Krause (pg. 60-63 e pg. 65-69) e Zaslavsky (pg. 66-67).

Casas tradicionais e maquetas

A configuração das casas varia de região para região, de país para país... A sua forma nem sempre foi a mesma e está relacionada com o modo de vida dos povos, com o clima da região que habitam, etc..

A partir de uma visita de estudo, por exemplo, a ruínas romanas ou a um moinho, pode propor-se a construção de maquetas deste tipo de casas

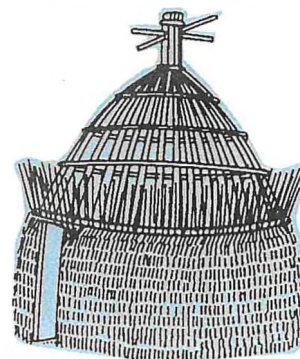


Tenda dos índios da
América do Norte

partindo de um conjunto de sólidos ou moldando-a em barro ou plástica. Uma actividade deste tipo também pode ter como ponto de partida a recolha de fotografias ou recortes de revistas de casas tradicionais de diferentes países ou povos como por exemplo tendas de índios ou de ciganos, igloos dos esquimós ou casas redondas comuns na África Austral.

Do ponto de vista da matemática, este tipo de actividades contribui para desenvolver o sentido espacial dos alunos e faz também a ligação da matemática com a expressão plástica e o estudo do meio.

Várias sugestões encontram-se em Lumpkin e Strong (pg. 33-35, pg. 96 e pg. 105).



Casa típica dos Chagga, povo que vive nos Montes de Kilimanjaro, na Tanzânia

2.3. GRANDEZAS E MEDIDAS

Medidas corporais

Recolher as medidas dos pés de alunos e dos seus familiares fornece dados para fazer, por exemplo, algum trabalho de organização de dados em gráficos. Podem utilizar-se outras unidades de medida, como, por exemplo, o palmo, a polegada, o côvado, a jardas ou a braça para exprimir a medida de um comprimento. Com este tipo de actividades, pode começar-se a sensibilizar os alunos para a importância de definir a unidade em que estamos a trabalhar e até para a necessidade de criar medidas padrão. Este tipo de medidas corporais foram utilizadas por diferentes povos como os Russos, os Egípcios, os Gregos e os Ingleses e são ainda utilizadas nalguns países. Procurar exemplos de medidas corporais antigas ou ainda actuais nalgumas regiões, trabalhar com algumas unidades de medida do actual sistema inglês são algumas ideias para desenvolver propostas de trabalho diversificadas.

A partir do 3º ano, pode trabalhar-se com a comparação das medidas estabelecendo-se a equivalência entre sistemas diferentes.

Em Lumpkin (pg. 25 e 120) e em Machado encontram-se várias actividades sobre este assunto.

A medida do pé entre os Gregos - de 27 a 35 cm
os Romanos - 29,5 cm
os Ingleses - 30,48 cm

Medidas tradicionais

Arrobas e alqueires são medidas que ainda hoje se utilizam em Portugal a par dos quilogramas e dos litros, para pesar batatas ou para medir a produção de azeite. Estas medidas, que foram essencialmente um legado árabe, existiam muito antes da introdução do sistema métrico em Portugal. Os alunos podem investigar unidades de medida de capacidade e de massa ainda utilizadas nas suas regiões ou fazer uma pequena recolha, mais geral, de medidas antigas. Este estudo pode alargar-se a medidas actuais ou antigas utilizadas noutras culturas e pode mesmo levar à construção de réplicas de medidas antigas investigando-se ainda o sistema de equivalência entre elas.

Receitas tradicionais

Diversas experiências relacionadas com a conservação e comparação de volumes, com a utilização de balanças, com a relação entre medidas de massa podem ter como ponto de partida receitas provenientes das famílias ou tradicionais de diferentes países. Com esta actividade, pode trabalhar-se com diferentes unidades de medida como colheres de sopa ou de chá, chávenas, quilogramas, litros, etc. e investigar hábitos alimentares de diferentes povos.

Estas actividades são tanto mais importantes quanto forem possíveis de ser concretizadas.



Receitas tradicionais de vários países encontram-se em livros da Unicef como "Os pequenos cozinheiros".

Dias Festivos e Calendário

As diferenças culturais dentro da sala de aula fornecem um contexto interessante para trabalhar com o calendário. O assinalar no calendário os diferentes dias de festa, que variam segundo a origem dos alunos, pode criar momentos de troca de informação importantes para se contactar com outras realidades culturais.

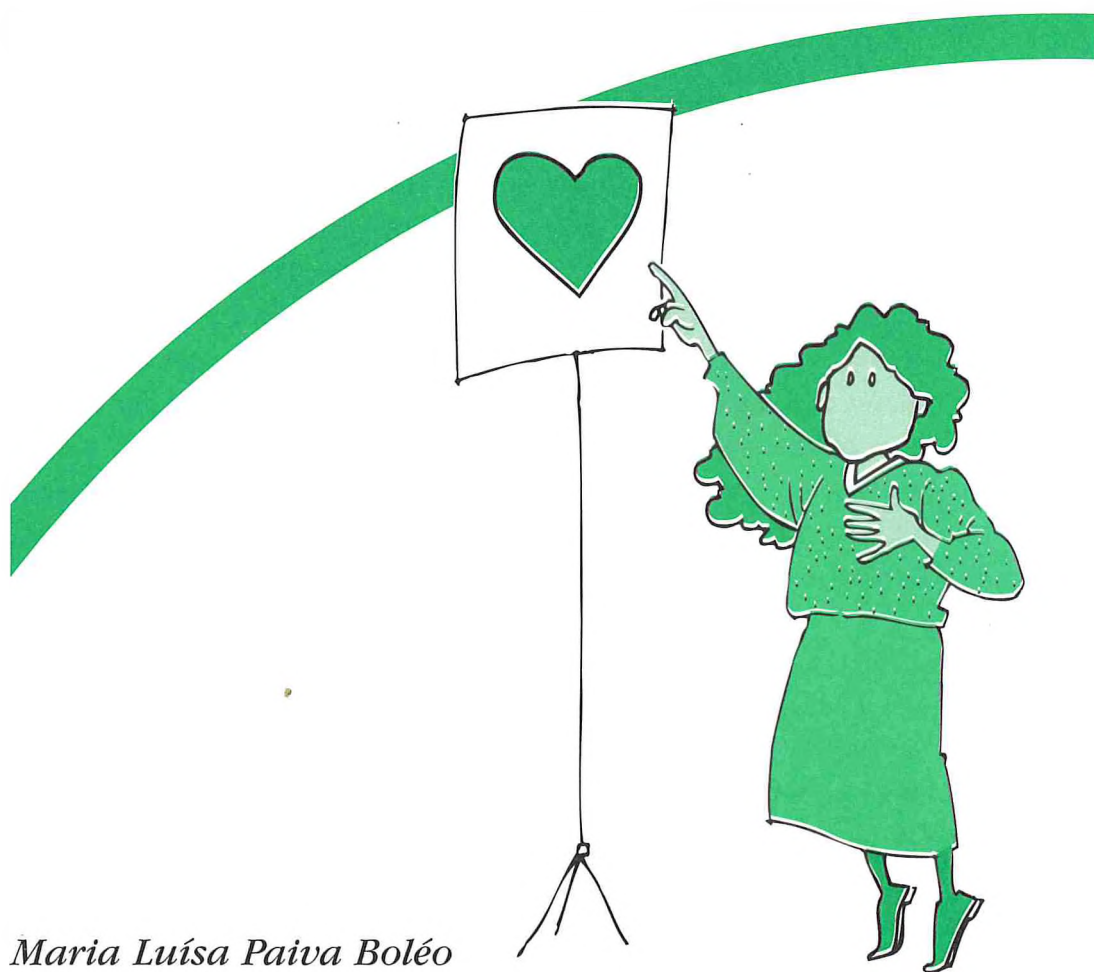
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fontes, António L. (1979). *Etnografia Transmontana*. Vilar de Perdizes: Ed. autor.
- Gonçalves, Manuel e al. (1995). *Educação Intercultural: Guia do professor*. Lisboa: Ministério de Educação: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Ifrah, George (1997). *História Universal dos Algarismos (I)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Joseph, George G. (1990). *The Crest of the Peacock*. Pinguin Books.
- Krause, Marina C. (1993). *Multicultural, Mathematics, Materials*. Reston: NCTM.
- Lima, Fernando C. P. (1963). *Adagiário Português*. Lisboa: Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho.
- Lopes, Ana e al. (1990). *Actividades Matemáticas na Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Lumpkin, Beatrice and Dorothy Strong (1995). *Multicultural Science and Math Connections: Middle School Projects and Activities*. Portland, Maine: J. Weston Walch Publisher.
- Machado, Nilson J. (1990). *Medindo Comprimentos (Vivendo Matemática)*. São Paulo: Ed. Scipione.
- Ministério da Educação, DGEBS (1990). *Objectivos Gerais de Ciclo, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa.
- Ministério da Educação, DGEBS (1990). *Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa.
- Ministério de Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1995). *Tolerância: Limiar da Paz*. Lisboa.
- NCTM (1984). *Multicultural Mathematics: Posters and Activities*. Reston: NCTM.
- Pappas, Theoni (1998). *Fascínios da Matemática*. Lisboa: Editora Replicação.
- Relva, Ana Maria B. (1993). Contas antigas na Ilha da Madeira. *Educação e Matemática*, 27, 15-16.
- Silva, Elísio Santos (1994). O "Ouri" – um jogo Caboverdiano e a sua prática em Portugal. Lisboa: APM.
- Trarlet, Eve (1987). *Os pequenos cozinheiros*. Unicef
- Vasconcelos, J. Leite (1979). *Cancioneiro Popular Português*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Vergani, Teresa (1991). *O zero e os infinitos*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Zaslavsky, Claudia (1993). *Multicultural Mathematics: Interdisciplinary Cooperative-Learning Activities*. Portland, Maine: J. Weston Walch Publisher.

Nota: A bibliografia faz referência a materiais diversos todos eles existentes no Centro de Recursos da Associação de Professores de Matemática (APM).

INTERCULTURALIDADE NO 1.º CICLO

EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA



Maria Luísa Paiva Boléo
Tomaz Pedro Barbosa Silva Nunes

I. A INTERCULTURALIDADE NA SOCIEDADE E NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

A sociedade portuguesa actual, como a de grande parte dos países da Europa, é nitidamente multiétnica e a convivência entre as pessoas de diferentes etnias processa-se frequentemente no meio de grandes dificuldades. Estas dificuldades podem resultar de uma rejeição deliberada da diferença ou da incapacidade de compreender essa diferença; mas geram, tanto uma como outra, situações de tensão e até de conflito. Face a esta realidade, a educação intercultural reveste-se de grande importância e urgência e, nessa educação, cabe, sem dúvida, à escola um papel de relevo.

A situação das escolas portuguesas é muito diversificada no que respeita à interculturalidade e os estudos que têm vindo a ser realizados fornecem dados estatísticos e uma panorâmica global que não permitem, contudo, conhecer a verdadeira dimensão desta realidade em cada escola do país. É razoável, no entanto, admitir que a educação intercultural seja hoje em dia indispensável em toda a educação. Mesmo nos locais onde a interculturalidade não é situação dominante, as crianças e os adolescentes têm de estar abertos à realidade da sociedade portuguesa em geral e até do mundo, tanto pela possibilidade que têm de vir a experimentar outras situações, como pelo contacto permanente que mantêm com o resto do mundo através dos meios de comunicação social. Alguns estudos que têm sido feitos apontam para a seguinte realidade: os professores cujas escolas têm uma realidade intercultural mais complexa estão mais sensíveis ao problema, embora aparentemente mais atentos a integrar os alunos provenientes de outras culturas do que a ter em conta esta dimensão da educação em relação a todos os alunos. No entanto, todos precisam de educação para uma convivência intercultural.

O balanço do "Projecto de Educação Intercultural" pôs em relevo a utilidade de ocasiões de convívio entre crianças de origens diferentes, fora da sala de aula, assim como a importância do conhecimento recíproco da realidade vivida por cada grupo. A experiência do mesmo "Projecto de Educação Intercultural" leva a valorizar também as actividades capazes de promover a auto-estima, sobretudo nas crianças pertencentes às minorias étnicas mais marginalizadas.

Assim, os professores poderão propor actividades no âmbito dos órgãos de administração e gestão das escolas, da Área-Escola ou apenas da própria disciplina, actividades essas que tenham de envolver toda a Escola e facilitem a convivência e o conhecimento recíprocos dos alunos de diferentes origens.

2. DIMENSÃO INTERCULTURAL NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

Os grandes valores da Mensagem Cristã proclamam a igualdade entre todas as pessoas, o respeito que a todos é devido, o valor inalienável da pessoa humana, o amor que deve levar a ver em cada ser humano um irmão, a fraternidade universal a construir, a solidariedade a pôr em prática no seguimento de Jesus Cristo. Estes valores estão presentes no Programa e, mesmo quando não há educação intercultural explícita, constituem uma base muito válida para conduzir à compreensão da sociedade intercultural em que vivemos.

O papel da disciplina de EMRC para a formação pessoal e social dos alunos é de extrema importância. Assim, pode dizer-se que a disciplina de EMRC tem, no momento presente, uma responsabilidade a assumir na educação intercultural das novas gerações. Os professores poderão fazer uma gestão do Programa que facilite a educação intercultural, valorizando os elementos mais aptos a realizá-la.

A metodologia subjacente ou explicitada no Programa, manuais e Guias Pedagógicos de EMRC revela-se uma metodologia adequada para fazer uma educação intercultural, porque apta a despertar para o auto-conhecimento e para o conhecimento dos outros, dando um lugar de relevo à comunicação e favorecendo a interacção. O envolvimento dos alunos na vida da escola e até da comunidade pode ajudar a que o conhecimento, comunicação e interacção não fiquem só no interior do grupo e eles possam assim descobrir uma forma de estar na vida atenta aos outros e procurando a união com todos.

2.1. PERSPECTIVA GLOBAL

No Programa de EMRC há aspectos de carácter geral que se podem considerar como *implicitamente* proporcionadores de uma educação intercultural. Para tanto, é necessário ter em conta a noção de fraternidade entre todos os seres humanos na tradição judaico-cristã e também os princípios pelos quais se rege a maioria das sociedades contemporâneas, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Estão neste caso afirmações como as que constam das introduções ao Programa de EMRC, quando se diz que a disciplina de EMRC leva os

alunos a confrontar-se com a Mensagem Cristã e a sensibilizar-se aos valores humano-cristãos, dos quais decorre uma atitude de vida a tomar.

Esta abertura do Programa de EMRC a uma educação intercultural, ainda que real, não é suficiente para concluir que este Programa atinge tal objectivo. Para tanto, será necessária a atenção dos docentes a esse aspecto e a sua capacidade de levar os alunos a fazer uma leitura da realidade social e escolar à luz da Mensagem Cristã. Regista-se, no entanto, que o Programa de EMRC oferece múltiplas possibilidades no que se prende com a educação intercultural.

A metodologia é um aspecto fundamental em educação. Esta análise teve-a, por isso, em conta. Da metodologia proposta no Programa de EMRC pode dizer-se que também ela oferece condições para levar a cabo uma educação intercultural. É uma metodologia que recorre à experiência da criança, apresentando-lhe, depois, a Palavra Bíblica ou os documentos do Magistério da Igreja, sempre de uma forma dinâmica e com a participação dos alunos, constituindo um todo harmonioso portador de novas convicções e de critérios cristãos para a vida.

Os autores consultados no que toca à educação intercultural insistem na importância do diálogo, do espaço proporcionado aos alunos para formular questões e equacionar dificuldades experimentadas, procurando soluções para elas. É essa essencialmente a metodologia proposta pelo Programa de EMRC, abundantemente concretizada também nos Guias Pedagógicos que acompanham os manuais da disciplina.

O Programa aponta também para uma formação integral, dirigida às várias dimensões da pessoa. Esta concepção de educação é importante na educação intercultural, que não pode realizar-se só a nível da dimensão cognitiva, ou de qualquer das outras, se quiser realmente atingir a pessoa.

2.2. ANÁLISE PORMENORIZADA

2.2.1. Categorias

A dimensão intercultural do programa de EMRC pode ser identificada através de quatro categorias centrais: **Diferenças, Igualdade, Complementaridade e Unidade**.

Para as obter, tiveram-se em conta alguns aspectos, como:

- a exigência de conhecer as *diferenças* entre as pessoas e as culturas, conduzindo ao contacto com outras realidades e à compreensão dos valores próprios de outros seres humanos, outros grupos e culturas;
- o reconhecimento da *igualdade* radical de todos os seres humanos, que têm, por isso mesmo, uma dignidade igual e iguais direitos (cf. Declaração Universal dos Direitos do Homem, artigo 1.º);
- a descoberta da *complementaridade* de todos os seres humanos, que deve conduzir, no respeito por todos, ao intercâmbio e à comunicação que permitam um enriquecimento mútuo; e
- a *unidade*, tida como ponto de chegada, que se pode alcançar através de uma acção conjunta, da capacidade de construir algo em comum, tendendo assim para uma verdadeira fraternidade.

2.2.2. Aplicação das Categorias de Análise ao Programa

Da análise de cada uma das componentes do programa à luz das categorias identificadas, emergiram os seguintes aspectos a ter em conta para uma gestão intercultural do mesmo:

DIFERENÇAS

Princípios Orientadores

NATUREZA, CONTEÚDO E METODOLOGIA DA EMRC ESCOLAR

É importante considerar também tanto o pluralismo da população escolar como, sobretudo, o das situações de fé muito diferentes entre os alunos.

1. A DESCOBERTA DOS OUTROS (1º Ano – Bloco 1)

Descobrir nas diferenças do modo de ser dos companheiros uma riqueza para o grupo. A riqueza das diferenças.

2. A PÁSCOA (Bloco 4)

Os diversos modos de celebrar a Páscoa.

2. UMA GRANDE FAMÍLIA (2º Ano – Bloco 2)

Reconhecer que as pessoas vivem em grupos: religiões, países, raças.

2. SER PESSOA (4º Ano – Bloco 1)

As capacidades e os valores de cada pessoa.

2. A IGREJA (Bloco 3)

Identificar as diferentes funções dos membros da Igreja.

IGUALDADE

Objectivos Gerais do Ciclo

2. Reconhecer que fomos criados à semelhança de Deus.

5. Despertar para os valores humanos e cristãos da alegria, da escuta e da fraternidade.

7. Despertar para os valores da liberdade, justiça, solidariedade.

1. A PESSOA DE JESUS (1º Ano – Bloco 3)

Reconhecer na pessoa de Jesus o Amigo de todos.

Jesus expressou o seu amor a todas as pessoas.

2. AS PESSOAS COMUNICAM ENTRE SI

Verificar que as pessoas têm o direito de se exprimir e de ser ouvidas... têm o direito de falar e de ser escutadas.

1. A VIDA HUMANA (Bloco 5)

Reconhecer que a vida de todas as pessoas tem muito valor.

Manifestar admiração e apreço pela vida humana.

3. A NOSSA SEMELHANÇA COM DEUS (2º Ano – Bloco 3)

Conhecer que somos criados à imagem de Deus.

1. O VALOR DA VIDA (4º Ano – Bloco 1)

Jesus reconheceu em cada pessoa a sua dignidade.

COMPLEMENTARIDADE

Princípios Orientadores

2.2 AS FINALIDADES DA DISCIPLINA DE EMRC

Encorajar uma tomada de posição pessoal, face às diferentes confissões religiosas e às diversas ideologias, e suscitar compreensão e tolerância no respeitante à fé.

Proporcionar ao aluno incrédulo a ocasião de clarificar a sua posição pessoal ou mesmo de a reexaminar em relação a uma posição contrária.

1. A DESCOBERTA DOS OUTROS (1º Ano – Bloco 1)

A riqueza das diferenças.

1. A ESCOLA (2º Ano – Bloco 1)

Descobrir a importância do trabalho de cada um na vida escolar.

3. O TRABALHO

Descobrir que o trabalho de todos e cada um é necessário à comunidade.

A importância de todos e cada um na sociedade.

2. SER PESSOA (4º Ano – Bloco 1)

Reconhecer a complementaridade das pessoas – complementaridade na diversidade.

Colaborar activamente para que os valores de cada um contribuam para o bem de todos.

2. A IGREJA (Bloco 3)

Diferentes serviços dos membros da Igreja.

UNIDADE

1. A ESCOLA (2º Ano – Bloco 1)

Manifestar respeito e estima pelos diversos membros da comunidade escolar.

5. O NATAL

Reconhecer que Jesus nasceu para que as mulheres e os homens sejam irmãos.

Reconhecer a nossa filiação divina. Colaborar na escola e em casa para que todos se sintam irmãos.

2. UMA GRANDE FAMÍLIA (Bloco 2)

O projecto de Deus: unidade entre os homens.

3. A PAZ (Bloco 4)

Identificar as situações de união e de conflito.

Empenhar-se em construir a paz à sua volta.

2. O INTERESSE PELOS OUTROS (3º Ano – Bloco 4)

A solidariedade universal.

2. A IGREJA (4º Ano – Bloco 3)

Os cristãos formam um só corpo.

3. METODOLOGIAS E RECURSOS PARA A GESTÃO INTERCULTURAL DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

Segundo os especialistas em educação intercultural, esta tem de ser uma educação para a compreensão, para a comunicação e para a interacção. Deve, portanto, dar a conhecer o outro para levar à compreensão das suas *diferenças* e também da *igualdade* fundamental de todos; deve ainda fazer entrar em comunicação com aquele que é diferente, descobrindo a *complementaridade* entre as pessoas; e, finalmente, conduzir à interacção para construir a *unidade*.

A análise do Programa, no que respeita às categorias referidas (diferenças, igualdade, complementaridade, unidade), permite concluir que os alunos serão levados por ele a reconhecer diferenças nos seres humanos e até, em diversos casos, o valor da diferença, embora com poucas referências à diversidade étnica. Há, no entanto, o risco de que as diferenças evocadas nem sempre sejam apresentadas como riquezas que se podem complementar mutuamente. Nalgumas passagens há até o perigo de transmitir uma atitude paternalista em relação a outras etnias. A complementaridade entre as pessoas apresentadas não é feita explicitamente, salvo nalgumas situações pontuais. Será, por isso, útil que o professor estabeleça essa relação de complementaridade. Esta dimensão parece ser a que é menos concretizada no Programa de EMRC. A igualdade dos seres humanos é amplamente afirmada, assim como a unidade a que são destinados. Mas também nestes dois aspectos poderia haver uma relação mais clara com as situações decorrentes da interculturalidade.

Assim, a uniformidade das pessoas apresentadas, não só não reflecte a realidade social e escolar, como também não é propícia a educar para a compreensão da igualdade, complementaridade e unidade de todos os seres humanos. Os professores poderão corrigir estes aspectos negativos através, por exemplo, da utilização de uma linguagem adequada e de imagens que apresentem pessoas de diversas origens, como acontece na sociedade em que vivemos.

A análise do Programa do 1º ciclo, feita no ponto 2, poderá ajudar os professores a valorizar todos os elementos de educação intercultural existentes no Programa de EMRC e a fazer uma releitura e uma reinterpretação deles à luz desta realidade. Também as categorias apontadas (diferenças, igualdade, complementaridade, unidade) podem constituir uma chave de leitura que permita descobrir no Programa todas as potencialidades que ele oferece e suprir as lacunas existentes.

A metodologia proposta no Programa constituirá, se for correctamente utilizada, um recurso valioso que ajudará a potenciar os aspectos interculturais constantes do Programa, a ultrapassar as lacunas já referidas e a fazer as adaptações necessárias à realidade de cada escola e meio. Finalmente, será do maior interesse para o sucesso da educação intercultural o envolvimento das famílias dos alunos, das Associações de Pais existentes nas escolas, das comunidades paroquiais e até, quando as condições o permitirem, das autarquias e Associações locais. A actividade dos professores deveria transcender a sala de aula e procurar que os alunos descobrissem na interacção social a capacidade de reconhecer os outros como iguais, apesar das diferenças, complementando-se na unidade que todos somos chamados a construir.

INTERCULTURALIDADE NO 1.º CICLO

ÁREA ESCOLA ÁREA DE PROJECTO



Carla Cibeles

I. DIMENSÃO INTERCULTURAL NA ÁREA ESCOLA

Actualmente, a preparação das crianças, jovens e adultos para a sua integração numa sociedade multicultural constitui um objectivo educativo globalmente aceite, mas nem sempre são claras e exequíveis as estratégias para o atingir. A nossa intenção é justamente realçar as potencialidades estratégicas da Área Escola para a consecução deste objectivo.

A Área Escola, instituída pelo Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, tem estatuto de área curricular não disciplinar, a implementar nos Ensino Básico e Secundário, tendo-lhe sido atribuídas 95 a 110 horas para a sua realização, devendo cada disciplina (de acordo com o teor do projecto) disponibilizar algumas horas do seu horário regular. As suas finalidades são a “concretização de saberes através de actividades e projectos multidisciplinares”, a “articulação entre a escola e o meio” e a “formação pessoal e social dos alunos”.

Mais recentemente e tendo em conta os resultados da Revisão Participada dos Currículos, tornaram-se mais evidentes algumas condicionantes sentidas pelas escolas no desenvolvimento e concretização da Área Escola, tendo originado a criação, a título experimental (no âmbito da gestão flexível do currículo), de uma área denominada como “Área de Projecto”, a qual poderá eventualmente substituir a Área Escola. No entanto, as finalidades desta “Área de Projecto” não se distanciam das da Área Escola, pelo contrário, sublinha-se o papel que uma área de *convergência disciplinar* e de *projecto* deve ter relativamente à Educação para a Cidadania, na qual se engloba a educação intercultural.

I.1. AS FINALIDADES DA ÁREA ESCOLA E A DIMENSÃO INTERCULTURAL

O quadro seguinte sintetiza as finalidades da Área Escola:

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	ARTICULAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O MEIO	CONCRETIZAÇÃO DE SABERES ATRAVÉS DE ACTIVIDADES E PROJECTOS INTERDISCIPLINARES
- Desenvolver o “espírito de iniciativa”, de “autonomia”, de “solidariedade” - Preservar os valores da Identidade nacional no contexto da integração europeia - Desenvolver o exercício da cidadania responsável através de vivências que os órgãos de gestão pedagógica entendam de interesse - Incentivar a formação para a educação permanente [(artº 2º, al b) g) h) i)]	- Sensibilizar os alunos para as problemáticas do meio em que a escola se insere - Realizar a abordagem e tratamento de temas que, pela sua importância e acuidade, mereçam a atenção e a colaboração da comunidade escolar - Promover a integração dos “conhecimentos veiculados pela escola para-ela” [artº 2º, al. c) e d)].	- Promover a “ligação entre os saberes teóricos adquiridos ao nível das matérias de ensino ou das disciplinas e a sua aplicação prática” [artº 2º, al. f)].

Os objectivos da formação pessoal e social remetem para duas dimensões importantes relacionadas com a interculturalidade:

- a) que se deve proporcionar de forma equilibrada oportunidades para a expressão pessoal e cultural da criança, enriquecendo o seu processo de formação e preparando-a para a relação com “o outro” no respeito e valorização do que cada um é;
- b) que se deve proporcionar oportunidades para a aquisição de competências e conhecimentos necessários ao exercício responsável da cidadania, realçando a importância de se participar activamente na construção do grupo cultural, da comunidade e da sociedade.

A Área Escola é um espaço para a construção de um projecto pedagógico pautado por objectivos relacionados com a Educação para a Cidadania e não há Cidadania que se construa sobre a exclusão social e cultural. A Cidadania alude a um conceito de pertença a um lugar comum (o bairro, a comunidade, a cidade, o país), onde cada um se deve poder expressar e respeitar a expressão do outro, fazendo com que a sua cultura participe na construção desse lugar comum. É necessário que a escola contribua para que os membros das culturas minoritárias tenham consciência dos seus direitos de cidadania, não só em termos dos direitos civis mas também dos direitos políticos e sociais, pois a participação cívica é um importante factor de integração e de criação de uma sociedade plural.

Acrescente-se a estes objectivos da Área Escola, no âmbito da *Educação para a Cidadania*, os objectivos da Área Escola que remetem para a *articulação entre a escola e o meio* e mais serão as possibilidades de trabalhar a dimensão intercultural a partir dela. De facto, conhecer e trabalhar a(s) comunidade(s) de pertença dos alunos é também deixar que a escola seja permeável às suas referências culturais e sociais, desde que esse conhecimento se oriente pela procura genuína dos seus referentes e não pelo reforço de estereótipos culturais (numa acepção superficial, incentivando o “típico” e o “folclore”).

Por outro lado, a Área Escola, ao ter como objectivo a “abordagem e tratamento de temas que, pela sua importância e acuidade, merecem a atenção e a colaboração da *comunidade escolar*” assume-se como um espaço em que se torna possível tratar temas importantes na dimensão local (problemas específicos da escola, de um grupo cultural, interesses de um grupo de alunos) e/ou pertinentes pela sua actualidade.

É ainda de salientar que o carácter interdisciplinar da Área Escola e o seu objectivo de aliar o “saber teórico” ao “saber prático” tornam esta área especialmente indicada para a abertura a questões de interculturalidade, visto que não é possível abordar temáticas relacionadas com a interculturalidade (por exemplo, a *cultura*, o *racismo*, os *preconceitos*...) sem as analisar, fazendo interagir diferentes quadros teóricos e científicos, e que é justamente por essa interacção que o conhecimento sobre essa questão aumenta, se aprofunda e se integra num quadro compreensivo. De uma forma directa (através da escolha de uma temática/problema relacionada com a multiculturalidade) ou indirecta (qualquer tema permite a exploração abrangente da diferença entre os seres humanos e, particularmente, da diferença cultural), os projectos da Área Escola podem ser explorados numa dimensão intercultural, pois as finalidades desta área incluem essa perspectiva.

1.2. QUADRO ORGANIZATIVO E METODOLÓGICO E A DIMENSÃO INTERCULTURAL

Em termos **organizativos**, a responsabilidade da implementação desta área é atribuída aos órgãos de gestão das escolas, muito embora a iniciativa da sua realização deva, em primeiro lugar, pertencer aos professores e aos alunos.

No que respeita às **competências** atribuídas aos diversos intervenientes, no despacho Desp. 142/ME/90, a responsabilidade é partilhada por diversos órgãos de gestão pedagógica da escola, com particular incidência no Conselho Pedagógico e no Conselho de Turma. É também fundamental a participação dos alunos na concepção das várias etapas e tarefas do projecto.

Em termos **metodológicos**, é recomendada a utilização do método de “trabalho de projecto” ou do de “trabalho independente” como os mais adequados para cumprir um plano de trabalho orientado pelos objectivos da Área Escola.

A Área Escola, em termos da sua concepção organizativa, tem também potencialidades a destacar em termos da abertura da escola à dimensão multi/intercultural, nomeadamente:

- a concepção do Projecto é *local* e da *responsabilidade da Comunidade Educativa*;
- a metodologia sugerida para a sua concretização é o “*trabalho de projecto*”.

Relativamente ao primeiro ponto, é importante destacar que a Área Escola surge, em termos do desenvolvimento curricular, como área privilegiada para o tratamento de temáticas consideradas importantes na escola face ao seu contexto e à realidade envolvente. A investigação tem indicado que a Escola tem influência no percurso escolar do aluno, ou seja, “o modo como a escola se organiza e funciona reflecte-se no desenvolvimento do aluno” (Macedo, B., 1992). Nesta perspectiva, a Área Escola é também um instrumento para a construção da identidade da escola, com base no pressuposto de que os alunos e os professores têm algo a dizer e a propor

acerca do que deve ser o “currículo” oferecido pela escola. A participação de professores e de alunos na construção do projecto, que pode e deve contar também com a participação de pais, adultos não docentes e outros elementos da comunidade, é, em si mesma, importante em termos da aprendizagem da Cidadania, pois faz apelo a conceitos-chave nesta formação, nomeadamente os de *relação*, *participação* e *compromisso/responsabilização*.

O facto das decisões acerca do *projecto* pertencerem à escola, constitui uma oportunidade para que se deixe permear pela vida das comunidades nas quais se insere e das diferentes pessoas e grupos que constituem a escola, visto que o normativo legal da Área Escola não explicita temáticas/problemas nem estabelece percursos, modos de fazer e de avaliar iguais para todas as escolas.

Relativamente à metodologia de *trabalho de projecto*, é importante notar que ela permite:

- uma função de motivação dos alunos relativamente às aprendizagens, permitindo-lhes construir o sentido dos seus actos;
- uma função didáctica de aquisição de novos conhecimentos, tocando diversos domínios;
- uma função social e mediadora, tendo em conta os parceiros, de uma abertura a outras instituições e a outras socialidades;
- uma função política de formação do cidadão, segundo uma perspectiva de participação activa na vida pública.”

(Crós, F. 1991. P.187)

O *trabalho de projecto* tem sido considerado como o meio mais adequado para o estudo dos problemas actuais na esfera local e global, permitindo apostar na compreensão de problemas numa perspectiva interdisciplinar e na apropriação de competências que possibilitem às crianças e jovens ter um papel mais activo e interveniente na escola e na comunidade. O “*projecto*” emerge normalmente de um grupo, exigindo um esforço de coordenações de várias intenções e desejos de acção. O “trabalho de projecto” pode ser caracterizado do seguinte modo:

- É criado a partir das intenções educativas dos intervenientes no *Projecto*, o que pressupõe uma troca em torno das concepções de cada um sobre a realidade abrangida pelo projecto;
- O objecto de estudo – preferencialmente um problema – é assumido e partilhado pelos professores e alunos; isso não significa que o projecto tenha necessariamente a sua origem no próprio aluno mas é fundamental o seu grau de empenhamento nesse estudo/conhecimento/acção;
- A sua elaboração é uma acção colectiva, a qual dá lugar a uma antecipação das fases do seu desenvolvimento e dos objectivos a atingir em cada uma dessas fases, ou seja, a uma planificação de projecto (que, embora flexível, deve ser clara e rigorosa);
- Deve dar origem a um produto, embora este possa não ser necessariamente uma produção técnica ou artística;
- As formas de trabalho, apesar de muito diversificadas, consideram sempre o envolvimento activo dos alunos nas tarefas, ou seja, eles organizam, gerem e avaliam o seu próprio trabalho;
- O professor e outros adultos envolvidos têm um papel fundamental na organização de todo o processo conducente à aquisição de saber, de competências e de atitudes, decorrentes das intenções educativas do projecto.

A abordagem de *problemas* em educação exige um planeamento cuidadoso, orientado por diversas fases, em que cada uma representa uma etapa na sua compreensão e resolução. De um modo geral, estas fases correspondem à *formulação do problema*, *trabalho de pesquisa*, *tratamento de informação*, *divulgação e troca da informação* e, em alguns casos, *intervenção/resolução do problema*. Embora se possam apontar pistas e soluções para a resolução do problema e os alunos possam efectuar acções nesse sentido, nem sempre os problemas abordados poderão ser completamente solucionados pelos alunos. Contudo, é importante que os alunos compreendam qual o poder e as limitações das várias forças presentes na sociedade, entre as quais as de grupos de cidadãos.

Quais as possibilidades do trabalho de projecto em termos da abordagem intercultural? Diversos estudos e projectos têm revelado que tanto as crianças pertencentes a minorias étnicas como a classes mais desfavorecidas têm frequentemente dificuldade em se expressar e sentir que os seus saberes e valores têm lugar na escola. Neste sentido, um pedido de participação num trabalho de projecto não se restringe ao saber académico, oferecendo às crianças oportunidades para mostrarem outro tipo de saberes que elas dominam, podendo constituir um estímulo. Esse estímulo, associado a resultados positivos da sua participação no projecto, poderá gerar uma melhoria global da relação da criança/jovem com a escola que poderá perdurar se devidamente aproveitada.

Por outro lado, a metodologia de trabalho de projecto sugere também interacção com os outros, possibilitando relações inter-étnicas e inter-níveis de aprendizagem, contribuindo quer para o estabelecimento de relações de conhecimento mútuo e de solidariedade, quer para a obtenção de ganhos ao nível cognitivo, através da oportunidade de “aprender com os outros” (ainda que para tal seja necessário ter algum cuidado na formação e orientação dos grupos de trabalho). A compreensão e aceitação da diferença cultural não ocorre exclusivamente pela relação directa com “outros diferentes” mas não há dúvida que a dinâmica de grupo, por ser geradora de proximidade e de criação de cumplicidades, tem um papel importante.

É também de salientar que, quando se pretende trabalhar em prol da mudança de padrões, preconceitos e estereótipos, numa perspectiva de *Educação Pluralista*, é importante proporcionar oportunidades para que se alie à mudança cognitiva a mudança afectiva e comportamental; por exemplo, não basta afirmar que não se é racista, é necessário que os comportamentos e atitudes sejam condizentes com esse pressuposto; nesse sentido, todos os projectos que conjuguem o “saber teórico” e o “saber prático” e possuam vertentes de relação com o mundo exterior à escola (repleto de diferenças culturais) são um teste importante, não só para as crianças/jovens como para os adultos.

Concluindo, o *trabalho de projecto* promove a relação interpessoal, desenvolve competências sociais essenciais à Cidadania e envolve a acção em torno de problemas/temas importantes para os intervenientes, e qualquer destas três vertentes poderá gerar ganhos em termos da compreensão da interculturalidade.

I.3. AVALIAÇÃO E DIMENSÃO INTERCULTURAL

A avaliação do desempenho dos alunos na Área Escola será certamente determinada pelos objectivos do projecto, mas ter-se-á sempre em conta não só os saberes que se pretende que os alunos adquiram, como as competências e atitudes que se pretendeu promover. A avaliação

do “saber fazer”, “saber ser” e “saber relacionar-se”, está também presente na avaliação disciplinar, porém, é sobretudo no âmbito dos projectos da Área Escola que os alunos se confrontam com mais desafios nesse sentido. Atendendo a que qualquer projecto ou trabalho que se pretenda fazer em termos da promoção de valores pluralistas, para ser consistente, não poderá ficar pela dimensão informativa, mas deverá reflectir-se também ao nível das relações interpessoais, das atitudes e dos comportamentos, os projectos da Área Escola são especialmente indicados para clarificar e promover valores e para se avaliar essa consecução.

Por outro lado, há que realizar também a avaliação do projecto da Área Escola e para tal é necessário promover a discussão em torno da adequação das estratégias, do trabalho dos intervenientes, dos recursos utilizados e dos resultados globalmente conseguidos, permitindo que a escola discuta e reflecta em conjunto, o que se afigura essencial quando se pretende promover a aceitação, compreensão e valorização das diferenças culturais.

Em conclusão, sendo cada vez mais evidente e aceite que as questões que se prendem com a interculturalidade se devem tratar aliando o domínio cognitivo, o afectivo e a “acção”, não bastando tratar este tipo de temáticas num plano meramente académico e formal, mas também abordando significados pessoais e afectivos, analisando simultaneamente práticas e acções e requerendo a participação social, então a Área Escola, dados os seus *objectivos*, *organização* e *metodologia*, constitui um espaço oportuno para o fazer.

2. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO DA ÁREA ESCOLA EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Será efectuada uma sugestão de um plano de desenvolvimento da Área Escola em torno de um tema/problema importante para o contexto escolar em que terá lugar, chamando-se a atenção para a possibilidade de uma abordagem intercultural do mesmo. Este plano está organizado de acordo com a metodologia de trabalho de projecto. Outras opções conceptuais e metodológicas são possíveis para cumprir os objectivos esboçados para a Área Escola, não se pretendendo, com este exemplo, criar um padrão ou um modelo a seguir.

Na perspectiva de que a Área Escola deve integrar-se no Projecto Educativo da Escola (PEE), servindo estrategicamente uma ou mais das suas finalidades, considerou-se, em primeiro lugar, algumas linhas para o desenvolvimento do PEE. No entanto, apenas a componente que diz respeito à Área Escola é trabalhada.

A caracterização aqui apresentada relativamente à escola em que se irá desenvolver este projecto é nitidamente insuficiente, mas pretende-se apenas efectuar uma chamada de atenção para a necessidade de contextualização deste tipo de projectos (tanto do PEE como do Projecto da Área Escola), isto é, estes existem porque fazem sentido face a uma determinada comunidade escolar. Optou-se também pela escolha do “trabalho de projecto” como metodologia para pôr em prática a Área Escola, pelo que o plano de desenvolvimento da Área Escola será esboçado por várias etapas. Porém, na metodologia de trabalho de projecto, o resultado de cada etapa determina em parte a etapa seguinte, o que não implica que não se coloquem no papel algumas ideias orientadoras desde o início, para que não só o objectivo do projecto seja claro para todos os intervenientes como também o percurso para o realizar tenha uma sequência lógica e um produto a obter.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola do 1º ciclo de Rio Verde está situada no sul do País, inserida numa zona urbana de uma cidade média em termos populacionais. A cidade, e particularmente o bairro onde a escola se situa, é muito heterogénea do ponto de vista étnico e social.

A escola está inserida nesta comunidade há cerca de quinze anos, pertencendo mais de metade dos docentes ao quadro da escola. A escola tem 150 alunos, 7 professores, um professor de apoio e quatro auxiliares de acção educativa. Os horários são quase todos duplos porque a escola não foi projectada para uma população escolar tão numerosa. O insucesso escolar é elevado, sobretudo no 2º e 4º anos de escolaridade, apontando-se causas múltiplas e certamente diferenciadas.

2.2 A ELABORAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA

O Conselho Escolar desta escola está empenhado em realizar um Projecto Educativo (PEE), com objectivos esboçados para dois anos lectivos, desejando que este constitua um instrumento para avaliar as necessidades e as aspirações da escola e para lhes ir dando resposta.

O Conselho Escolar decidiu realizar um levantamento dos problemas, necessidades e aspirações dos vários intervenientes da Comunidade Educativa (constituída por alunos, pais e professores), através de reuniões entre docentes, diálogos entre os professores e os alunos e questionários aos pais. Depois de tratadas as questões e os problemas colocados pelos diferentes intervenientes, os resultados foram sistematizados (ver quadro).

Avaliação inicial para o lançamento do Projecto Educativo

	NECESSIDADES	PROBLEMAS	INTERESSES	ASPIRAÇÕES
Profes- sores	– professores de apoio – melhorar o espaço de recreio – tornar a escola mais unida – criação do refeitório ou de um espaço adequado para refeições ligeiras – obter mais material para o apoio às aprendizagens dos alunos, sobretudo das crianças com necessidades educativas especiais	– assaltos frequentes à escola – falta de assiduidade de um grupo significativo de alunos – violência nos recreios (“as crianças não sabem brincar”)	– conhecer melhor a Cidade – estabelecer correspondência com outras escolas – aderir ao Desporto Escolar	– melhores condições de apoio aos alunos – melhorar a assiduidade dos alunos – aliciar mais os alunos para a aprendizagem da Língua Portuguesa
Alunos	– tornar a escola mais bonita – arranjar o recreio – ter computadores para fazer trabalhos – ter mais livros – ter desporto na escola/fazer um clube – ter ajuda para fazer os trabalhos de casa	– brigas e discussões nos recreios – dificuldades para aprender a ler e escrever – na ausência do professor da turma a mudança para outro professor da escola	– conhecer lugares diferentes – ir ao cinema – estudar os planetas e outros aspectos relacionados – ter animais na escola – conhecer outras escolas – conhecer as terras dos nossos pais – ter muito tempo para brincar	– aprender a ler e escrever melhor – saber jogar futebol muito bem – aprender a costurar – saber estudar melhor – aprender a trabalhar com o computador – ter mais jogos, brinquedos e livros na escola
Pais	– criação de um refeitório ou de espaço para os alunos tomarem as refeições – prolongamento do horário de funcionamento das actividades escolares	– A distribuição dos alunos na ausência do seu professor – O papel dos pais em relação aos trabalhos de casa – A comunicação com os pais ser restrita aos finais dos períodos escolares – O espaço de recreio muito degradado	– comemorar os dias mais significativos do calendário, envolvendo, quando possível, os pais	– melhores resultados escolares para todos os alunos

A partir desta avaliação inicial foi possível, em Conselho Escolar, tomar algumas decisões sobre as metas a considerar no PEE e sobre as estratégias gerais de trabalho. Tendo em conta que a Área Escola constituía uma oportunidade para realizar um trabalho de projecto em torno de uma das problemáticas detectadas nesta avaliação, devendo o tema/problema ajustar-se às características desta área curricular, os professores analisaram qual seria mais adequado. Consideraram que o espaço físico e socio-relacional do recreio estava a degradar-se, surgindo este problema sob diversos ângulos: os alunos aludiam “às brigas” e ao “lixo”, os pais ao “espaço degradado” e os professores aos “comportamentos agressivos” das crianças durante os intervalos, podendo este problema constituir um bom ponto de partida para o desenvolvimento de um *trabalho de projecto*. Na sequência dessa primeira opção (e dando início à fase de formulação do problema), foram discutidas as seguintes questões:

Porque é que as crianças centram as suas brincadeiras em imitações dos seus “heróis” televisivos e são poucas as que retomam a tradição dos jogos e canções? Será que não sabem outro tipo de brincadeiras ou que não gostam delas?

Porque é que as crianças se envolvem tantas vezes em lutas e agressões de vária ordem no espaço do recreio?

Que formas poderá haver de modificação da situação de vigilância no recreio e melhoria global do espaço?

Que jogos e brincadeiras são dominados por cada uma das “culturas” em presença na escola? Como é que os podem ensinar umas às outras?

Os professores decidiram que se existia um tema/problema que preocupava a todos provavelmente interessaria as crianças e havia vantagens em se estudar de forma interdisciplinar; este poderia constituir o problema a abordar no projecto da Área Escola, designando-se o projecto como:

“Queres brincar comigo?”

Melhoria e Animação do espaço de recreio

Tendo em conta que o projecto teria uma dimensão de “escola” e uma dimensão “de turma”, planearam-se as actividades considerando as interações entre essas duas realidades. A seguir, são apresentados os planos orientadores para cada um daqueles contextos.

PROJECTO DA ÁREA ESCOLA

– ESCOLA COMO UM TODO –

Tema

QUERES BRINCAR COMIGO? MELHORIA E ANIMAÇÃO DO ESPAÇO DE RECREIO

Finalidades

- Conhecer melhor os jogos e brincadeiras que as crianças dominam e gostam
- Conhecer e incentivar a recolha das tradições de cada uma das culturas presentes na escola, em termos de jogos e brincadeiras
- Promover a sistematização de toda a informação trazida pelas crianças e a sua divulgação
- Incentivar a criação e utilização de um reportório mais diversificado e abrangente de jogos e brincadeiras, constituído também por jogos/brincadeiras que pertencem à memória de gerações anteriores (por exemplo, as lengalengas do património oral, as adivinhas...)
- Utilizar o jogo lúdico para aprofundar e melhorar as relações interpessoais no recreio e na sala de aula
- Melhorar as condições do espaço físico e de organização do recreio

Fases do Projecto

1. Fase de pesquisa/Recolha de Informação

Tema comum para pesquisa em todos os anos de escolaridade

Aspectos positivos e negativos do espaço de recreio (o que está bem e o que está mal no espaço do recreio)

Temas para pesquisa por ano de escolaridade:

1º ano de escolaridade – *Lengalengas, cantilenas e canções de todos os tempos e lugares*

2º ano de escolaridade – *Jogos lúdicos expressivos de todos os tempos e lugares (musicais, dramáticos, visuais), com privilégio dos jogos de associação entre música e movimento, como as rodas, danças...*

3º ano de escolaridade – *Jogos desportivos, de ar livre e de aventura (individuais e colectivos) de todos os tempos e lugares*

4º ano de escolaridade – *Jogos lógicos e simbólicos, de todos os tempos e lugares, com privilégio dos jogos de interior*

Nota: as turmas que incluam alunos de vários anos de escolaridade poderão optar por um dos temas ou realizar vários.

2. Tratamento/divulgação da informação

Organização de um dossier por turma com a informação recolhida, o qual poderá conter produtos escritos, visuais, multimédia...

Exposição interactiva: demonstrações de jogos/brincadeiras apreendidos, com a participação dos pais e outros elementos da comunidade ou outros que tenham colaborado na pesquisa. Recolha e sistematização das ideias para planos de animação e melhoria junto dos alunos, professores e pais.

Discussão das ideias existentes, tendo em conta o trabalho elaborado nas 1ª e 2ª fases

3. Intervenção/Animação de recreios

Elaboração do plano

Operacionalização do plano

4. Avaliação

Avaliação do projecto

Avaliação do desempenho dos alunos

A Dimensão Intercultural do Projecto

A forma como se joga, canta e brinca em grupo nas várias culturas faz parte de um património que é necessário não perder porque nos diz algo de significativo acerca daquilo que as pessoas têm partilhado entre si ao longo dos tempos.

Nas sociedades urbanas ocidentais (e não só), a transmissão e apropriação pelas crianças deste património cultural não é tão natural e frequente como era há alguns anos atrás, possivelmente por múltiplas causas, algumas que dirão respeito ao quotidiano dos pais, à distância dos avós, à padronização das ofertas culturais que são feitas às crianças, enfim, a múltiplas causas que importa contextualizar e compreender.

A escola como instituição educativa pode fazer algo para conhecer e salvaguardar este património lúdico (com ligações ao simbólico e artístico) das várias culturas, contribuindo não só para a sua preservação mas também para a valorização quotidiana destas práticas nas famílias e comunidades e para a sua utilização na escola. O objectivo é enriquecer o imaginário infantil com outros saberes e práticas lúdicas, sobretudo se com isso também se promove o conhecimento mútuo, a melhoria das relações interpessoais e a criação de um clima escolar mais rico. Contudo, não se pretende impedir que as crianças organizem livremente as suas brincadeiras ou abandonem a imitação dos seus heróis televisivos, visto que essas brincadeiras também terão lugar no imaginário infantil.

Estabelecidas as metas para o projecto e o seu plano de desenvolvimento a nível da escola e na impossibilidade de exemplificar o plano de cada uma das turmas da escola, apresentar-se-á um plano para uma das turmas do 1º ano de escolaridade, explorando-se a dimensão intercultural da temática escolhida.

A grelha utilizada para estabelecer as fases de desenvolvimento do projecto é apenas exemplificativa, existindo, como é óbvio, outras formas de planear tão ou mais correctas do que esta. Nesta grelha, não foram considerados os recursos e a avaliação, não porque não devam constar, mas porque o objectivo deste trabalho é o de salientar a possibilidade de trabalhar a dimensão inter/multicultural, quer a partir do próprio tema escolhido, quer a partir da abordagem das diferentes áreas curriculares.

PROJECTO DA ÁREA ESCOLA/NÍVEL TURMA

1. FASE DE PESQUISA – TURMA DO 1º ANO DE ESCOLARIDADE

OBJECTIVOS INTERDISCIPLINARES	OBJECTIVOS NA DIMENSÃO INTERCULTURAL	ACTIVIDADES (PREVISTAS, OUTRAS IRÃO DECORRER DO PRÓPRIO EVOLUIR DO PROJECTO COM OS ALUNOS)
– Detectar, analisar e debater os problemas do recreio da escola – Saber quais as brincadeiras preferidas dos meninos do 1º ano de escolaridade – Saber quais as brincadeiras que os meninos do 1º ano de escolaridade dominam (mesmo que não as realizem na escola) – Saber quais as brincadeiras e jogos que os pais e avós e outros adultos próximos realizavam “quando eram meninos” – Recolher lengalengas, cantilenas e trava-línguas oriundos de diversas culturas	Possibilitar e fomentar a expressão dos jogos e brincadeiras associados a várias culturas Valorizar a herança cultural das gerações anteriores e a necessidade de a preservar. Conhecer e compreender melhor o património cultural das crianças da turma, nomeadamente a forma como a família o transmite (ou não).	1. O recreio e as brincadeiras do recreio Sala de aula – Diálogo com os alunos sobre o que “mais gostam” e o que “menos” gostam” no recreio No exterior – visita orientada ao recreio e observação dos espaços que mais e menos gostam, com detecção de problemas e aspectos que poderiam ser melhorados – registo (escrito, por filme, fotografia, etc.) dos aspectos considerados críticos pelos alunos Na sala de aula – Dramatização com fantoches (ou sem) de um dia de recreio (espontânea, sem preparação) – Registo de todas as brincadeiras que surgiram na dramatização e debate com os alunos acerca dos jogos e brincadeiras que dominam e da forma como decorrem os recreios (Quais as brincadeiras que costumam fazer? Quais as que mais gostam? Que outras sabem fazer? Quais as que fazem fora da escola? Na rua, no bairro costumam brincar na rua? E em casa como é?) – Criação de símbolos icónicos para associar a diferentes brincadeiras e associação à palavra escrita. Sistematização colectiva das preferências da turma 2. As brincadeiras – Inquérito aos pais, avós e outros adultos próximos sobre as brincadeiras do seu “tempo” (estes poderão ensinar às crianças as brincadeiras, registar por escrito, apoiar-se nos símbolos icónicos escolhidos, etc) – Convite aos pais, avós ou outros parentes próximos para conversarem com as crianças sobre as brincadeiras dos seus tempos de criança e sobre os lugares onde viveram a sua infância – Pesquisa sobre lengalengas, cantilenas e trava-línguas oriundos de outros locais e regiões do país e de outros países (podendo utilizar-se a correspondência escolar, a visita ao museu do brinquedo, a consulta a embaixadas e associações culturais de diferentes países, bem como as organizações não governamentais...) – Entrevista a um autor de um livro de lengalengas (criando as crianças as questões que lhe gostariam de colocar)

OBJECTIVOS E/OU CONTEÚDOS CURRICULARES	TÓPICOS NA DIMENSÃO INTERCULTURAL EM LIGAÇÃO COM AS ÁREAS CURRICULARES	CALENDARIZAÇÃO
Matemática Linguagem e representação matemática Exploração dos conceitos de “gostar mais” e de “gostar menos”, por exemplo, associando símbolos a estas expressões que traduzam a noção de quantidade (com vista à <i>tradução do real e da linguagem comum para a linguagem simbólica da matemática</i>) Forma e espaço Exploração da noção de itinerário, proporcionado actividades tais como: <i>Traçar a giz o itinerário do percurso da visita ao recreio</i> <i>Representar o percurso que os alunos realizaram</i> <i>Inventar outro(s) itinerário(s)</i> <i>Comparar diversos itinerários, explorando conceitos matemáticos associados</i> Estudo do Meio – Reconhecimento de diferentes espaços da escola e das suas funções, explorando o que os torna diferentes, o que têm em comum... (evitar generalizações do tipo: o recreio é para brincar e a sala de aula para estudar) – Descrição e representação de itinerários das crianças e de membros próximos da família, por exemplo casa /escola e casa/trabalho. Língua Portuguesa – <i>Comunicar oralmente descobertas realizadas pelo aluno</i> – <i>Expressar-se por iniciativa própria</i> – <i>Regular a participação nas diferentes situações comunicativas</i> Língua Portuguesa <i>Recolher produções do património literário oral (lengalengas, adivinhas, rimas, trava-línguas)</i> <i>Participar em jogos de reprodução da literatura oral</i> <i>Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes (em rimas, lengalengas e trava-línguas)</i> <i>Construir rimas e cantilenas</i>	Matemática Os itinerários Realização de um roteiro do bairro/localidade onde residem as crianças (conhecimento e valorização dos locais onde as crianças residem, elas poderão explicar onde moram, quais os seus vizinhos, os locais onde costumam brincar, o caminho que seguem para a escola...) (Diálogo sobre os itinerários das famílias migrantes e/ou itinerantes e sua representação, analisando-se as múltiplas causas da deslocação das pessoas) Língua Portuguesa Deixar que cada criança se exprima naturalmente, encorajando-a a exprimir as suas experiências, nomeadamente as que vive no seio da família, do bairro, com os amigos. Língua Portuguesa <i>Recolher produções do património literário oral de países para onde familiares, amigos ou conterrâneos tenham emigrado ou, ainda, de países da comunidade europeia</i> Duas ou três lengalengas poderão, por exemplo, ser de origem cabo-verdiana, inglesa e espanhola, (ou quaisquer outras línguas próximas do quotidiano das crianças), podendo ser aprendidas pelas crianças nessas línguas, uma vez que as lengalengas costumam ser simples e de fácil apreensão	Outubro a Janeiro

PROJECTO DA ÁREA ESCOLA/NÍVEL TURMA

1. FASE DE PESQUISA – TURMA DO 1º ANO ESCOLARIDADE (cont.)

OBJECTIVOS INTERDISCIPLINARES	OBJECTIVOS NA DIMENSÃO INTERCULTURAL	ACTIVIDADES (PREVISTAS, OUTRAS IRÃO DECORRER DO PRÓPRIO EVOLUIR DO PROJECTO COM OS ALUNOS)
		– Associação mímica, dramática e musical às lengalengas – Escolha com os alunos das lengalengas preferidas: – Trabalho de grupo: por exemplo, cada grupo inventa a mímica e o movimento para a lengalenga que escolheu

OBJECTIVOS E/OU CONTEÚDOS CURRICULARES	TÓPICOS NA DIMENSÃO INTERCULTURAL EM LIGAÇÃO COM AS ÁREAS CURRICULARES	CALENDARIZAÇÃO
Expressão e Educação Plástica Recolha de desenhos de crianças de diferentes partes do país e do mundo e análise das situações representadas: (através de correspondência escolar, da visualização de registos de concursos, etc) – as crianças representam brincadeiras? Que brincadeiras são representadas? Há algumas brincadeiras semelhantes às que os alunos realizam? e diferentes?	Expressão e Educação Plástica Recolha de imagens dos países de origem dessas lengalengas e/ou cantilenas (quer sejam as crianças a trazer ou sejam recolhidas pelo professor) Exploração das imagens (desenhos de crianças, postais ilustrados, etc.) e recolha de mais questões sobre os países (o que nos dizem as imagens sobre o país? O que nos dizem as lengalengas? O que gostariam de saber mais sobre esse país?...) O que há de comum entre lengalengas de diferentes origens? E de diferente?	Outubro a Janeiro
Expressão e Educação Musical Voz Dizer rimas e lengalengas Entoar rimas e lengalengas	Expressão e Educação Musical Praticar a expressão musical associada a diferentes contextos culturais Praticar as expressões motora e dramática associadas à música multicultural Perceber traços significativos de cultura nas lengalengas quer em termos da mensagem quer em termos dos sons e ritmos (o que nos dizem sobre pessoas, animais, situações...)	
Expressão e Educação Dramática Voz Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos Explorar diferentes maneiras de dizer vocábulos	Expressão e Educação Dramática Não impor modos únicos de exploração, fomentar a livre expressão, a criatividade, os modos pessoais e culturais de expressão do movimento	

PROJECTO DA ÁREA ESCOLA/NÍVEL TURMA

2. FASE DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

OBJECTIVOS INTERDISCIPLINARES	OBJECTIVOS NA DIMENSÃO INTERCULTURAL	ACTIVIDADES (PREVISTAS, OUTRAS IRÃO DECORRER DO PRÓPRIO EVOLUIR DO PROJECTO COM OS ALUNOS)
Conhecer quais os problemas detectados pelos alunos da escola em relação ao recreio e as soluções propostas Partilhar conhecimentos adquiridos na fase de pesquisa	Valorizar a diversidade e a diferença, quer nas soluções apontadas para a melhoria dos problemas, quer na realização dos produtos e do seu conteúdo, incentivando o respeito mútuo	Elaboração de um produto final da pesquisa efectuada <i>Dimensões:</i> problemas do recreio e soluções para o melhorar jogos e brincadeiras já conhecidos e praticados pelos alunos e jogos que ficaram a conhecer através da pesquisa, dando maior destaque às lengalengas (o produto poderá ser, por exemplo, um vídeo ou album de fotografias e/ou desenhos, visto que as crianças ainda não usam a escrita de forma independente) Organização da intervenção da turma na exposição da escola sobre jogos e brincadeiras Escolha de dois alunos para representar a turma na assembleia de alunos da escola destinada a avaliar as soluções propostas pelos alunos para o recreio

OBJECTIVOS E/OU CONTEÚDOS CURRICULARES	TÓPICOS NA DIMENSÃO INTERCULTURAL EM LIGAÇÃO COM AS ÁREAS CURRICULARES	CALENDARIZAÇÃO
Estudo do Meio <i>À descoberta de si mesmo</i> – Seleccionar jogos e brincadeiras – Descrever lugares, actividades passadas com os familiares nos seus tempos Desenvolvimento Pessoal e Social Desenvolvimento de competências: – crítica – fazer propostas e escolhas – colaborar com os outros na realização de um produto comum Estudo do Meio <i>À descoberta dos outros e das instituições</i> – participar na dinâmica de trabalho em grupo e nas responsabilidades da turma Estudo do Meio Participar na elaboração de regras Conhecer direitos e deveres dos alunos, professores e pessoal auxiliar Língua Portuguesa Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza – exprimir-se por iniciativa própria – em momentos privilegiados de comunicação oral (conversas, diálogos) – em pequeno ou em grande grupo (apresentar sugestões, pedir esclarecimentos, informar...) Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir, respeitar a fala dos outros)	Estudo do Meio – Compreender a sua história individual e a dos seus familiares, tendo a noção da importância e do valor da sua cultura – Desmontar e trabalhar com as crianças os estereótipos transmitidos pelos brinquedos e a eles associados. Por exemplo, poder-se-á discutir com as crianças questões tais como: “Todas as meninas são como a Barbie? Há meninas bonitas que não se parecem com a Barbie? É verdade que os meninos não brincam com bonecas e as meninas não brincam com carros?” Estudo do Meio O trabalho de grupo deve proporcionar relações interétnicas e inter níveis de aprendizagem, proporcionando aos alunos uma experiência de aceitação das diferenças A participação na elaboração de um plano desenvolve competências essenciais à Cidadania que são também competências necessárias a uma relação positiva com a diferença, nomeadamente saber escutar e respeitar a opinião dos outros	Fevereiro

PROJECTO DA ÁREA ESCOLA/NÍVEL ESCOLA

3. FASE DE INTERVENÇÃO

UM ESBOÇO DE UM PLANO POSSIVEL A NÍVEL DE ESCOLA

1. Melhoria do espaço exterior (ambiental e físico) do recreio

Jardinagem e arranjo do espaço verde

Criação da horta

Recolha criteriosa do lixo

Arranjo do parque de jogos e angariação de novas estruturas

Arranjo e pintura de muros e paredes

Sinalização de espaços perigosos (zonas de lama, etc.)

2. Animação e vigilância do espaço exterior de recreio

- Criação de uma caixa de brinquedos de exterior (bolas, arcos, ringues, sacos de areia, etc.) e das regras de utilização do material
- Definição das regras e do apoio ao recreio (por exemplo, em que espaços se pode jogar à bola?)
- Definição e operacionalização da animação dos recreios, podendo ser efectuadas actividades, tais como gincanas, concursos, jogos tradicionais e outras actividades que tenham sido objecto de estudo/recolha na fase de pesquisa. Poderá também conseguir-se o apoio de recursos humanos exteriores à escola, por exemplo, efectuar-se “o dia dos irmãos mais velhos” (em que são eles que animam o recreio), o “dia da escola secundária”, ou solicitar a colaboração de grupos de música ou teatro da zona/bairros.

3. Criação de um espaço interior de recreio

Criação da ludoteca:

- organização, regras e funcionamento (jogos, espaços de expressão...)
- angariação e construção de brinquedos e outros jogos e materiais (por exemplo, todas as crianças poderiam trazer um brinquedo/livro/jogo com o qual já não brincassem)

PROJECTO DA ÁREA ESCOLA/NÍVEL TURMA

3. FASE DE INTERVENÇÃO – TURMA DO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

OBJECTIVOS INTERDISCIPLINARES	OBJECTIVOS NA DIMENSÃO INTERCULTURAL	ACTIVIDADES (PREVISTAS, OUTRAS IRÃO DECORRER DO PRÓPRIO EVOLUIR DO PROJECTO COM OS ALUNOS)
– Utilizar os elementos recolhidos ao longo da pesquisa na melhoria do espaço de recreio – Colaborar activamente nas diferentes actividades do plano da escola	– Incentivar a recuperação de jogos tradicionais da cultura portuguesa e de outras culturas – Incentivar a utilização e criação de brinquedos com desperdícios e materiais usados, que possibilitem a expressão das crianças e consequentemente das suas culturas	(a discutir e planear com os alunos da turma) Um plano possível seria: 1ª Animação do recreio: uma vez por mês – apresentação de duas ou três lengalengas musicadas/ou dramatizadas – concurso de lengalengas – jogos com palavras a partir de letras de lengalengas conhecidas – Expressar aquilo que a lengalenga nos transmite sob várias perspectivas expressivas ... 2ª Horta da escola: execução das tarefas duas vezes por mês. 3ª Efectuar um plano para a melhoria do parque de jogos (o que se deveria colocar? A quem recorrer?...) 4ª Espaço interior de recreio: o contributo desta turma será a criação de pequenos livrinhos de lengalengas e gravação das lengalengas preferidas dos alunos 5ª Muros: pintura de um dos murais planeados

OBJECTIVOS E/OU CONTEÚDOS CURRICULARES	TÓPICOS NA DIMENSÃO INTERCULTURAL EM LIGAÇÃO COM AS ÁREAS CURRICULARES	CALENDARIZAÇÃO
Língua Portuguesa – <i>Transpor enunciados orais para outras formas de expressão</i> – <i>Participar em jogos de reprodução da literatura oral</i> – <i>Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes</i> – <i>Construir rimas e cantilenas</i>	Compreender e valorizar a expressão lúdica de diferentes culturas	Março Junho
Estudo do Meio – <i>Criar e cultivar plantas na sala de aula ou no recinto da escola</i> – <i>reconhecer alguns cuidados a ter com plantas e animais</i> – <i>reconhecer manifestações da vida vegetal e animal</i> – <i>observar plantas e animais em diferentes fases da sua vida</i>	Estudo do Meio Perceber variações culturais, por exemplo, o que se cultivará numa horta na China, no Brasil ou em Angola? E em diferentes regiões portuguesas? Que diferenças? Que semelhanças?	
Matemática Exploração das formas, tanto no espaço de jogo como na construção dos livrinhos, por exemplo, as várias formas e dimensões dos livros, possibilitando: <i>Reconhecer e nomear, nos sólidos geométricos, figuras planas: quadrado, rectângulo, triângulo e círculo.</i> <i>Representar figuras geométricas simples, utilizando materiais diversificados</i>	Matemática Ainda que de forma ligeira, adequada a esta faixa etária, poderia abordar-se o significado simbólico de raiz cultural que determinadas formas geométricas assumem em algumas culturas.	
Expressão e Educação Musical Na gravação das lengalengas, poderão ser exploradas variações bruscas de andamento (rápido, lento) e de intensidade (aumentar, diminuir)	Expressão e Educação Musical A expressão musical de diferentes culturas tende a conter diferentes “andamentos”, podendo explorar-se as diferenças a este nível entre a <i>morna</i> , o <i>merengue</i> , o <i>canto alentejano</i> , o <i>vira</i> ..	
Expressão e Educação Musical e Plástica <i>Pintura</i> Pintar livremente, em grupo, em superfícies de grandes dimensões	Expressão e Educação Musical e Plástica Debate sobre os conceitos de “bonito” e “feio”, relevando a subjectividade destes conceitos, assim como as preferências relativamente a cores, etc.	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbier, J. M (1996). *Elaboração de projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora
- Crós, F. (1991). Où va la Pédagogie du Project. In Elvira Leite, Manuela Malpique, Milice Ribeiro dos Santos (Eds), *Trabalho de Projecto*. Porto: Afrontamento.
- Macedo, B. (1992). Projecto Educativo de escola, moda passageira ou necessidade verdadeira? In *Cadernos da Área Escola*. Lisboa: ME/IEE

BIBLIOGRAFIA, LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÕES INTERCULTURAIS

Os conteúdos desta secção foram compilados e organizados pelo Dr. Luís Souta, que gentilmente autorizou a sua publicação neste volume.

I. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

- AMARO, Álvaro M. & SOUTA, Luís (coord.) (1995). "Multiculturalidade e Educação". *Educação e Ensino*, nº 10, Maio/Junho (número temático).
- ANÍBAL, C. ; FERREIRA, C. & BORGES, R. P. (1995). *Estudo sobre a Integração de Crianças de Minorias Étnicas nas Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Relatório Final*. Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Educação e Juventude/Divisão de Apoio Socio-Educativo.
- BELO, Maria (1991). *Relatório à Comissão de Inquérito do Parlamento Europeu ao Racismo e Xenofobia sobre a Situação em Portugal*. Lisboa [policopiado].
- BRITES, Isabel (1992). "Educação Multicultural". *Jornal da Fenprof*, nº 94, Novembro, pp. 18-19.
- BRUTO DA COSTA, Alfredo & PIMENTA, Manuel (coord) (1991). *Minorias Étnicas Pobres em Lisboa*. Lisboa: Centro de Reflexão Cristã (Departamento de Pesquisa Social) - CML.
- CARDOSO, Carlos (1993). "Educação Multicultural: da dimensão docente à dimensão política". *O Professor*, nº 32 (3ª Série), Maio/Junho, pp. 3-6.
- CARDOSO, Carlos (1994). "Diferenciar as pedagogias para promover a igualdade. Porquê?"/"Pedagogias diferenciadas para a Educação Multicultural. Como? (I, II)", in Mª Eduarda Boal, Mª Cândida Hespanha & Manuela Borralho Neves *Para uma Pedagogia Diferenciada*. ME - PEPT/Cadernos PEPT 2000, nº 9, 1996, pp. 55-57, 59-63.
- CARDOSO, Carlos (1995). "Antropologia e multiculturalismo". *CIOE*, nº 5, Verão-Outono, pp. 2-5.
- CARDOSO, Carlos Manuel (1996). *Educação Multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora/ colecção Educação Hoje.
- CASA NOVA, Mª José Manso (1993). "O meu eu e o do outro - Escola e Educação Inter/multicultural". *A Página*, nº 18, Junho, p. 17.
- CASTRO, Helena & SOLLA, Luisa (1994). "Estudo do Meio a uma só cor...". *CIOE*, nº 3, Verão-Outono, pp. 6-9.
- CIOE (org.) (1995). *Novos Caminhos para a Cidadania na Europa e os Valores da Igualdade: Género, Multiculturalidade e Direitos Humanos*. Setúbal: CIOE - ESE de Setúbal.
- CORREIA, Carlos A. P. & CORREIA, Mª Celeste (1993). "Apoios educativos e minorias étnicas". *Noesis*, nº 27, Jun./Jul./Agosto, pp. 39-40.
- CORTESÃO, Luíza & PACHECO, Natércia Alves (1991). "Interculturalismo e realidade portuguesa". *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp. 33-44 [publicado com o título: "O conceito de Educação Intercultural: interculturalismo e realidade portuguesa"].
- CORTESÃO, Luíza & STOER, Stephen R. (coord.) (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/Multicultural - Relatório Final*. CIIE - FPCE, U. Porto.
- COTRIM, Ana Mª et al (org.) (1995). *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. ME - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/colecção Educação Intercultural, nº 3.
- COTRIM, Ana Mª et al (1995). *Educação Intercultural: Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*. ME - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/colecção Educação Intercultural, nº 4.
- DIAS, Mª do Rosário, FERRER, Jordi Garcés & RIGLA, Francisco Ródenas (1997). "Investigação Transcultural sobre Atitudes face aos Imigrantes: Estudo Piloto de Lisboa". *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 25, pp. 139-153.
- ESTEVES, Mª do Céu (org.) (1991). *Portugal, País de Imigração*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento/ Cadernos IED, nº 22.
- FERNANDES, António Teixeira (1995). "Etnicização e racização no processo de exclusão social". *Sociologia*, I Série, vol. V, 1995, pp. 7-67.
- GONÇALVES, Manuel et al (1995). *Educação Intercultural: Guia do Professor (1º Ciclo)*. ME - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/ colecção Educação Intercultural, nº 5.
- GUERRA, Isabel (1993). "Educação Multicultural: em busca de novos caminhos". *Diálogo Entreculturas*, nº 5, Junho.
- LEITE, Carlinda (1996). "Os desafios de uma escola para todos numa sociedade multicultural". *Rumos*, nº 11, Julho-Agosto, pp. 8-10.

- LIMA, A. G. Mesquitela (org.) (1995). "Racismo e Xenofobia". *Ethnologia*, nova série, nº 3-4, Maio/Outubro.
- MACHADO, Fernando Luís (1992). "Etnicidade em Portugal: contrastes e politização". *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 12, pp. 123-136.
- MACHADO, Fernando Luís (1994). "Imigração, etnicidade e minorias étnicas em Portugal". *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 16, pp. 187-192.
- MARQUES, Alfredo Santos (1996). "Investigador intercultural: a perplexidade na escolha dos conceitos". *Multicultural*, nº 6, Inverno-Primavera, pp. 2-4.
- MARQUES, Ramiro (1991). "Adaptar o currículo às diferenças étnicas". *Diário de Notícias*, 28/7/91, 2º Caderno - Domingo, p. 12.
- MENDES, Carla Marina & SARAIVA, Mª Deolinda (1995). "O interculturalismo". *Educação e Ensino*, nº 11, Novembro, pp. 4-7.
- MIRANDA, Joana (1995). "Olhares sobre os minoritários". *Discursos*, nº 10, Maio, pp. 143-159.
- MOREIRA, Darlinda (1996). "Multiculturalismo e Educação Matemática". *ProfMat 96 - Actas*, Associação dos Professores de Matemática, Almada 6 a 9 de Novembro, pp. 25-34.
- NEVES, Manuel (1995). "Multiculturalidade nos cursos nocturnos". *CIOE*, nº 5, Verão-Outono, pp. 9-10.
- ROCHA TRINDADE, Mª Beatriz (1982). "Sensibilização comunitária numa óptica de interculturalismo em meio de forte emigração". *Nação e Defesa*, Separata nº 26, Abril-Junho, pp. 73-90.
- ROCHA TRINDADE, Mª Beatriz (1992). "Educazione Pluriculturale nel sud Europa. Lo studio del caso Portoghese", in Gastone Tassinari et al (eds.). *Scuola e Società Multiculturale: Elementi di Analisi Multidisciplinare*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 341-350.
- ROCHA TRINDADE, Mª Beatriz (1993). "Perspectivas sociológicas da interculturalidade". *Análise Social*, vol XXVIII (123-124), pp. 869-878.
- ROCHA TRINDADE, Mª Beatriz & MENDES, Mª Luisa Sobral (1993). "Portugal: a profile of intercultural education". *European Journal of Intercultural Education*, vol. 4, nº 2, pp. 59-65.
- ROCHA TRINDADE, Mª Beatriz & MENDES, Mª Luisa Sobral (org.) (1996). *Educação Intercultural de Adultos*. Lisboa: Universidade Aberta, CEMRI - ME, Departamento de Educação Básica/colecção de Estudos Pós-graduados, nº 2.
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural-DGEBS (1992). *Guião Orientador da Elaboração de Projectos Interculturais (Ensino Básico)*. DGEBS - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo, nº 15.
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (ed.) (1993). *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: ME, Entreculturas.
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (1993). "Projecto Minorias. Ao serviço de uma Educação Intercultural". *Público*, 17/6/93, Suplemento World Media, p. 48.
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (org.) (1996). *Educação para a Tolerância - Actas da Conferência*. ME, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/C. Educação Intercultural, nº 5.
- SOUTA, Luís (1989). "Educação Multicultural em livros para crianças". *Diário de Notícias*, 24/12/89, 2º Caderno - Domingo, p. 15.
- SOUTA, Luís (1991). "A Educação Multicultural". *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp. 45-52.
- SOUTA, Luís (1992). "Educação Multicultural: um imperativo dos nossos dias". *Educação e Ensino*, nº 4, Abril, pp. 15-19.
- SOUTA, Luís (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições, pp. 177-198 (Recursos Multiculturais).
- STOER, Stephen R. (1992). "A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais", in António Nóvoa & Thomas S. Popkewitz (orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa/colecção Educa Professores, pp. 71-81.
- STOER, Stephen R. (1993). "Educação Inter/multicultural e a escola para todos". *Correio Pedagógico*, nº 73, Março, pp. 12-13.

- STOER, Stephen R. (1994). "Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica". *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 1, pp. 7-27.
- STOER, Stephen R. & CORTESÃO, Luíza (1995). "Critical inter/multicultural education and the process of transnationalisation: a view from the semiperiphery". *J. Education Policy*, vol. 10, nº 4, pp. 373-384.
- UNESCO (1995). *Tolerância: Limiar da Paz (Manual Educativo para Utilização das Comunidades e das Escolas)*. UNESCO - Entreculturas.
- Vários (1993). "Multiculturalismo". *Forma*, nº 47, Dezembro (número temático).
- Vários (1993). *Relatório da Conferência "Estratégias de Sucesso Educativo em Contexto Multicultural"*. Lisboa: ME - Departamento de Educação Básica.
- Vários (1994). *Cadernos de Educação de Infância*, nº 31, Julho-Agosto-Setembro, pp. 8-47 (número temático).
- Vários (1996). "Educação e Diversidade". *Inovação*, vol. 9, nº 1 e 2 (número temático).
- VERGANI, Teresa (1995). *Excrementos do Sol - a Propósito de Diversidades Culturais*. Lisboa: Pandora.
- VIEIRA, Ricardo (1995). "Mentalidades, escola e pedagogia intercultural". *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 4, pp. 127-147.
- VIEIRA, Ricardo (1996). "Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade", in Raúl Iturra (org), *O Saber das Crianças*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas/Cadernos ICE, nº 3, pp. 129-155.
- WEMENS, Luís & PAES, Isabel (1992). "A escola e a discriminação racial", in *Guia anti-racista*. Lisboa: SOS Racismo, pp. 127-130.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). "Formar os futuros professores para a diversidade cultural", in Kenneth M. Zeichner, *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa/colecção Educa Professores, nº 3, pp. 73-113.

II. MINORIAS ÉTNICAS

Africanos

- CUNHA, Isabel Ferin et al (1996). *Os Africanos na Imprensa Portuguesa: 1993-1995*. Lisboa: CIDAC.
- MACHADO, Fernando Luís (1994). "Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade". *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 16, pp. 111-134.
- PIRES, Rui Pena et al (1987). *Os Retornados: um Estudo Sociográfico*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento/Cadernos IED, nº 14.
- PIRES, Rui Pena & SAINT-MAURICE, Ana (1989). "Descolonização e migrações: os imigrantes dos PALOP em Portugal". *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nº 10/11, p. 203-226.
- ROCHA, Elza; AGUALUSA, José Eduardo & SEMEDO, Fernando (1993). *Lisboa Africana*. Rio Tinto: Edições ASA/ colecção O prazer de ler o prazer de olhar.
- SIMÕES, Cristina et al (orgs.) (1992). *Documentos do Encontro "A Comunidade Africana em Portugal"*. Lisboa: Colibri/colecção Actas & Colóquios, nº 2.
- TINHORÃO, José Ramos (1988). *Os Negros em Portugal: uma Presença Silenciosa*. Lisboa: Editorial Caminho/colecção Universitária, nº 31.
- Vários (1994). *Dinâmicas Multiculturais. Novas Faces Outros Olhares (As Ciências Sociais nos Países de Língua Portuguesa e os Desafios Contemporâneos)*. Lisboa: Edições Cosmos. III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, F.C.Gulbenkian, 4-7 Julho [ICS-UL/Colecção Estudos e Investigações, 3 volumes].

Cabo-Verdianos

- AMARO, Roque (1986). "Emigração e desenvolvimento em Cabo Verde". *Economia e Socialismo*, nº 69/70, Dezembro, pp. 129-142.
- BANDARRA, Victor (1985). "Cabo-verdianos em Portugal: emigrados em terra de emigrantes". *África Hoje*, nº 1, Junho, pp. 4-9.
- CABEÇADAS, M^a Helena Reis (1994). "A prevenção das toxicodependências em contexto pluricultural: factores de risco e factores de equilíbrio nas comunidades cabo-verdianas imigradas em Portugal". *Antropologia Portuguesa*, vol. 12, Departamento de Antropologia - Universidade de Coimbra, pp. 137-153.
- CALDEIRA, Isabel (1993). "O Afro-Americano e o Cabo-Verdiano: identidade étnica e identidade nacional", in Boaventura Sousa Santos, *Portugal: um Retrato Singular*. Porto: Afrontamento, pp. 591-628.
- CARDOSO, Eduardo Augusto (1989). *O Crioulo da Ilha de S. Nicolau de Cabo Verde*. Lisboa, Praia: ICALP - Instituto Cabo Verdiano do Livro/colecção Diálogo Convergência.
- CARITA, Cristina & ROSENDO, Vasco Nuno (1993). "Associativismo cabo-verdiano em Portugal: estudo de caso da Associação Cabo-verdiana em Lisboa". *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 13, pp. 135-152.
- FERREIRA, Manuel (1967). *A Aventura Crioula*. Lisboa: Plátano Editora, 3^a edição, 1985.
- FILHO, João Lopes (1985). *Defesa do Património Socio-cultural de Cabo-Verde*. Lisboa: Ulmeiro/Biblioteca Ulmeiro, nº 18.
- FILHO, João Lopes (1995). *Cabo-Verde. Retalhos do Quotidiano*. Lisboa: Caminho/colecção Universitária.
- GONSALVES, Georgette (1989). "A alfabetização das cabo-verdianas". *Diário de Notícias*, 5/11/89, 2º Caderno - Domingo, p. 15.
- GUERRA, Isabel, SAINT-MAURICE, Ana et al (1992). *A Comunidade Cabo-verdiana em Portugal*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento/Cadernos IED, nº 23.
- MARIANO, Gabriel (1991). *Cultura Cabo-verdiana*. Lisboa: Vega/colecção Palavra Africana.

RODRIGUES, Walter (1989). "Comunidade cabo-verdiana: marginalização e identidade". *Sociedade e Território*, nº 8, Fevereiro, pp. 96-103.

SAINT-MAURICE, Ana (1997). *Identidades Reconstruídas: Cabo-verdianos em Portugal*. Oeiras: Celta.

Guineenses

MACHADO, Fernando Luís (1991). *Etnicidade em Portugal: aproximação ao caso guineense (Relatório de síntese)*. Lisboa: ISCTE.

MACHADO, Fernando Luís (1996). "Minorias e literacia: imigrantes guineenses em Portugal" in Ana Benavente (coord.), *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian - Conselho Nacional de Educação, pp. 171-238.

KIPP, E. (1994). *Guiné-Bissau: Aspectos da Vida de um Povo*. Mem-Martins: Editorial Inquérito.

São Tomenses

NEVES, Rosa Clara (1995). "Tchiloli de São Tomé: identidade cultural numa nova nação africana". *CIOE*, nº 4, Inverno-Primavera, pp. 22-24.

Ciganos

AMIGUINHO, Abílio & PARRA, Josefa (coord.) (1993). *Caracterização Socio-Demográfica e Cultural da Comunidade Cigana no Alentejo - Relatório de Investigação*. Projecto do Fundo Social Europeu/Iniciativa Comunitária Horizon - Centro Regional de Segurança Social do Alentejo.

BRAGA, Isabel M. R. Mendes Drumond (1992). "Para o estudo da minoria cigana no Portugal quinhentista". Separata de *Brigantina*, Bragança, vol.XII, nº 4, Out-Dez, pp. 29-47.

BATAILLARD, M. Paul (1884). "Les Gitanos d'Espagne et les Ciganos de Portugal: à propos de la question de l'importation des métaux en Europe par les Tsiganes", in *Congrès International d'Anthropologie et d'Archéologie Préhistoriques, Compte Rendu de la Neuvième Session à Lisbonne, 1880*. Lisbonne, pp. 483-518.

CALDAS, Hotelinda Prazeres et al (1988). *Estudo da População Cigana no Distrito de Lisboa. Escolarização da Criança Cigana*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia.

CASTRO, Alexandra (1995). "Ciganos e habitat: entre a itinerância e a fixação". *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 17, pp. 97-111.

COELHO, Francisco Adolfo (1892). *Os Ciganos de Portugal*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

COELHO, Francisco Adolfo (1884). "Les Ciganos: à propos de la communication de M.P.Bataillard", in *Congrès International d'Anthropologie et d'Archéologie Préhistoriques, Compte Rendu de la Neuvième Session à Lisbonne, 1880*. Lisbonne, pp. 667-681.

CORREIA, Gertrudes (1986). "Aspectos sociais da comunidade cigana de Évora", in Raquel Soeiro de Brito (coord.), *Estudos de Homenagem a Mariano Feio*. Lisboa: INIC, pp. 491-518.

CORTESÃO, Luíza & PINTO, Fátima (orgs.) (1995). *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra. Processos Explícitos e Ocultos de Exclusão*. Porto: Afrontamento/colecção Textos, 27.

COSTA, Elisa Mª Lopes da (1994). "Formação de mediadores ciganos". *CIOE*, nº 2, Inverno-Primavera, pp. 7-9.

COSTA, Elisa Mª Lopes da (1995). *Os Ciganos: Fontes Bibliográficas em Portugal*. Madrid: Editorial Presencia Gitana/colecção Interface.

- COSTA, Elisa M^a Lopes da (1996). *O Povo Cigano em Portugal, da História à Escola: um Caleidoscópio de Informações*. Setúbal: CIOE - ESE Setúbal.
- COSTA, Elisa M^a Lopes da (1996). "Os mediadores ciganos da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa". *Multicultural*, nº 7, 2º semestre, pp. 4-6.
- COSTA, Elisa M^a Lopes da (1997). *O Povo Cigano entre Portugal e Terras de Além-Mar (Séculos XVI-XIX)*. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- DRUTS, Efim (1991). "Ciganos: a História de um povo sem História". *História*, nº 138, Março, pp. 82-91.
- ENGUITA, Mariano Fernandez (1996). "Etnicidade e escola: o caso dos ciganos". *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, pp. 5-22.
- FIGUEIRAS, Isilda (1979). *Ciganos: Subsídio para uma Bibliografia Temática*. Coimbra: Museu e Laboratório Antropológico da Universidade de Coimbra.
- FONSECA, Isabel (1995). *Enterrem-me em Pé: a Longa Viagem dos Ciganos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FRASER, Angus (1992). *The Gypsies*. Oxford: Blackwell/The Peoples of Europe, 2nd edition, 1995.
- GRANGÉ, Jean-Christophe (1992). "O fim da viagem". *Grande Reportagem*, nº 15, Junho, pp. 70-78.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1987). *A Escolarização das Crianças Ciganas e Viajantes*. Comissão das Comunidades Europeias - ME, Departamento de Programação e Gestão Financeira/Série Documentos, 1994.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1989). *Ciganos e Itinerantes*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia.
- MACHADO, Paulo Filipe (1994). "A presença cigana em Portugal, um caso de exclusão secular". *Mediterrâneo*, nº 4, Junho-Julho, pp. 53-68.
- MAIA, E. Leão (1978). *O Testamento Mágico dos Ciganos*. Lisboa: Vega.
- MATEUS, Elisabete (1996). "O papel da mediação no Programa de Promoção Social de Ciganos". *Multicultural*, nº 7, 2º semestre, pp. 2-3.
- MESQUITA, J. L. (1972). *O Problema da Integração do Cigano...* Braga: Editorial Franciscana.
- NUNES, Olímpio (1981). *O Povo Cigano*. Porto: Apostolado da Imprensa/colecção O Homem na História, nº 2.
- NUNES, Olímpio (1989). "E escolarização das crianças ciganas". *O Professor*, nº 116, Fevereiro, pp. 33-43.
- NUNES, Olímpio (1990). "A cultura cigana". *Escola Democrática*, ano X, nº 3, pp. 14-20.
- PEIXOTO, Rocha (1990). *Etnografia Portuguesa*. Lisboa: Dom Quixote/colecção Portugal de Perto, nº 20 [cap. Os ciganos em Portugal, pp. 44-51].
- PRADO, Alfredo (1993). "Ciganos: discriminação em forma de lei". *Câmbio* 16, nº 1150, 6/12/93, pp. 82-84.
- RAMÍREZ-HEREDIA, Juan de Dios (1971). *Nós, os Ciganos*. Braga: Editorial Franciscana/colecção Pastoral, nº 8, 1974.
- REIS, Fernanda, MARQUES, Cesarina et al (1995). *A Comunidade Cigana da Área da Diocese de Lisboa*. Lisboa: Secretariado Diocesano de Lisboa - Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos.
- SERRA, João Pavão (1986). *Filhos da Estrada e do Vento. Contos e Fotografias de Ciganos Portugueses*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- TORRES, Ruy d' Abreu (1971). "Ciganos", in Joel Serrão (dir.), *Dicionário de História de Portugal*, vol. I. Lisboa: Iniciativas Editoriais, pp. 582-583.
- Vários (1988). "Les 'ciganos' au Portugal". *Études Tsiganes*, nº 4, pp.4-13.
- VASCONCELOS, José Leite de (1928). "De como se chamam os ciganos", in *Antroponímia Portuguesa*, Livº II, cap. X, Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 421-426.
- VASCONCELOS, José Leite de (1958). *Etnografia Portuguesa: Tentame de Sistematização*, vol.IV. Lisboa: Imprensa Nacional [cap. IV "Ciganos", pp. 351-419].
- VICENTE, Gil (1521). "Auto das ciganas", in *Copilaçam de Todalas Obras de Gil Vicente*, volume II. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, pp. 488-495.

VIEGAS, Alberto & SILVA, José João Sá (1993). *Ciganos: Álbum de Fotografias*. Lisboa: Colibri/colecção Sociedade & Quotidiano.

Indianos

ÁVILA, Patrícia & ALVES, Mariana (1993). "Da Índia a Portugal - trajectórias sociais e estratégias colectivas dos comerciantes indianos". *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 13, pp. 115-133.

BASTOS, Susana T. Pereira (1990). *A Comunidade Hindu da Quinta da Holandesa: um Estudo Antropológico sobre a Organização Socio-espacial da Casa*. Lisboa: LNEC.

BOAS, M^a Adelina Villas (1996). "The role of Indian immigrant families in their children's literacy acquisition", in Don Davies and Vivian Johnson (eds.). *Crossing Boundaries: Multi-national Action Research on Family-School Collaboration*. Report nº 33 Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, pp. 69-97.

MALHEIROS, Jorge Macaísta (1996). *Imigrantes na Região de Lisboa: os Anos da Mudança*. Lisboa: Colibri.

MARTINHO, João et al (1990). *Indianos em Portugal: que inserção?* Lisboa: ISCTE.

Macaenses

CABRAL, João Pina & LOURENÇO, Nelson (1993). *Em Terra de Tufões: Dinâmicas da Etnicidade Macaense*. Instituto Cultural de Macau/colecção Documentos e Ensaios, nº 6.

III. BASES DE DADOS

Pré-caracterização do Estado das Etnias no 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório Técnico. Ministério da Educação - Gabinete do Ministro, Setembro de 1991.

Base de Dados Entreculturas I (Início do ano lectivo 1992-93). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/coleção Educação Intercultural, Julho 1993.

Base de Dados Entreculturas II (Final do ano lectivo 1992-93). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/coleção Educação Intercultural, Fevereiro 1995.

Base de Dados Entreculturas III e IV (Ano lectivo 1993-94). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/coleção Educação Intercultural, Maio 1995.

Base de Dados Entreculturas V (Sucesso escolar/Grupos culturais 1992-93 e 1993-94). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/coleção Educação Intercultural, 1995.

Base de Dados Entreculturas VI (Sucesso escolar/Grupos culturais 1994-95). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural coleção Educação Intercultural, Novembro 1996.

IV. SONDAGENS

"As imagens dos jovens portugueses acerca da Escola, da Vida e da Religião". *Público*, 7/2/98, pp. 2-3. [inquérito encomendado pelos três Colégios da Companhia de Jesus à Universidade Católica]

"Os sinais do racismo em Portugal". *Público*, 11/5/92, pp. 1-3.

"Nós e 'eles'/Racismo português suave". *Expresso-revista*, 5/9/92, pp. 6R-11R.

"A face escondida do racismo". *Público*, 2/8/95, pp. 1-5.

"Educação de Infância: os serviços que temos, os serviços que queremos". *Pais & Filhos*, nº 59, Dezembro 1995, pp. 48-52.

"Mocidade Portuguesa", *O Independente*, 6/2/98, pp. 25-26.

"Portugueses querem prisão perpétua". *Diário de Notícias*, 3/10/96, p. 18.

"Português feliz". *Expresso-revista*, 23/11/96, pp. 42-54.

"Portugueses sem sombras de racismo". *Expresso*, 27/12/97, p. 10. [inquérito sobre o grau de racismo nos países da União Europeia]

FRANÇA, Luís de (coord.) (1993). *Portugal, Valores Europeus. Identidade Cultural*. Lisboa: IED, pp. 53-55.

Nota: Esta listagem bibliográfica não inclui trabalhos académicos, designadamente teses de mestrado ou doutoramento, nem comunicações apresentadas em congressos e seminários.

LEGISLAÇÃO

Despacho Normativo nº 63/91, de 18/2. DR nº 60, I Série-B, 13/3/91.

Cria o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*.

Resolução do Conselho de Ministros nº 38/93, de 8/4. DR nº 113, I Série-B, 15/5/93.

Cria o *programa de apoio à integração social e profissional de imigrantes e minorias étnicas*.

Despacho 170/ME/93, de 20/7. DR nº 183, II Série, 6/8/93.

Cria o *Projecto de Educação Intercultural*, no âmbito do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Entreculturas), a decorrer durante dois lectivos (1993-95), em 30 escolas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Despacho conjunto, de 23/9/93, dos Ministérios da Administração Interna, da Educação, das Obras Públicas, Transportes e Comunicações, da Saúde e do Emprego e da Segurança Social. DR nº 239, II Série, 12/10/93.

Cria uma *Comissão Interdepartamental para a integração dos imigrantes e minorias étnicas*.

Parecer nº 1/94, do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Pré-escolar em Portugal. DR nº 135, II Série, 14/6/94.

O ponto 4.9 – Integração de grupos específicos – refere que a *educação intercultural* «irá atravessar todos os níveis de ensino dos países da Comunidade Europeia com uma intensidade crescente, exigindo assim mais atenção».

Despacho 78/ME/95, de 8/8. DR nº 211, II Série, 12/9/95.

Cria a *2ª fase do Projecto Intercultural*: alargando para 52 a rede de escolas envolvidas, incluindo agora a região Centro e o Alentejo, ao mesmo tempo que prolonga o projecto por mais dois anos.

Decreto-lei nº 296-A/95, de 17 de Novembro. DR nº 266, I Série-A, suplemento, 17/11/96 – Lei Orgânica do Governo (artº 6º, nº 7).

Cria a figura do *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas*, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-lei nº 3-A/96, de 26 de Janeiro. DR nº 22, I Série-A, 26/1/96.

Define as competências do *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas*. No preâmbulo deste diploma explicita-se a relevância particular da educação na tarefa de integração e protecção de imigrantes e minorias étnicas.

O cargo de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas é exercido por José Leitão.

Resolução do Conselho de Ministros nº 175/96, de 12/9. DR nº 243, I Série-B, 19/10/96.

Cria o *Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos*, órgão de consulta a funcionar na dependência do Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, com o objectivo de «a) Proceder a uma análise pormenorizada das dificuldades relativas à inserção dos ciganos na sociedade portuguesa; b) Elaborar um conjunto de propostas que permitam contribuir para a eliminação de situações de exclusão social».

O grupo de trabalho, presidido pelo Alto Comissário e do qual fazem parte representantes de sete ministros, Associação Nacional de Municípios, Associação Nacional de Freguesias e Obra Nacional para a Promoção dos Ciganos, deveria apresentar relatório no prazo de três meses com propostas de «acções concretas a desenvolver pelo Governo, autarquias e sociedade civil».

Resolução do Conselho de Ministros nº 46/97, de 6/3. DR nº 68, I Série-B, 21/3/97.

Aprova o relatório do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos (criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 175/96) e cria um grupo de trabalho de acompanhamento das propostas apresentadas nesse relatório.

CURSOS DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Portaria nº 944/91, de 17 de Setembro. DR nº 214, I Série-B, 17/9/91.

Cria o curso de *Mestrado em Relações Interculturais* da Universidade Aberta.

Despacho 161/R/94, de 11/8. DR nº 194, II Série, 23/8/94.

Reestrutura e actualiza o plano de estudos do Mestrado em Relações Interculturais da Universidade Aberta.

Resolução 3/SC/SG/96, DR nº 112, II Série, 14/5/96.

Define o regulamento do curso de *Mestrado em Ciências da Educação*, área de especialização em *Educação e Diversidade Cultural*, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ORGANIZAÇÕES INTERCULTURAIS

Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas

Av. Columbano Bordalo Pinheiro, 86, 8º – 1070 Lisboa

Tel (01) 7210210 Fax (01) 7271143.

Associação de Professores para a Educação Intercultural

Rua Pinheiro Chagas, 17, 1º – 1050 Lisboa

Tel. (01) 3575445 Fax (01) 3153404.

CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto

Rua do Campo Alegre, 1055 – 4150 Porto

Tel. (02) 6098441 Fax (02) 6005883

Apoia vários projectos de investigação e intervenção na área da educação inter/multicultural.

Conselho Municipal das Comunidades Imigrantes e das Minorias Étnicas

Câmara Municipal de Lisboa

Rua António Mª Cardoso, nº 60, 2º – 1200 Lisboa

Telefone: (01) 3430126 Fax: (01) 3460081.

Conselho Municipal das Comunidades Étnicas e de Imigrantes

Câmara Municipal da Amadora

Av. das Forças Armadas, 1 – 2700 Amadora

Telefone: (01) 4369082 Fax: (01) 4934662.

Conselho Português para os Refugiados - CPR

Rua Viriato, 27, 2º A – 1000 Lisboa

Tel. (01) 3159847 Fax (01) 3537692.

CIOE - Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Estefanilha – 2910 Setúbal

Tel. (065) 751725 Fax (065) 751705 E-mail: esesetbl@mail.telepac.pt

CIOE na INTERNET: <http://www.eseset.pt/cioe>

Edita o boletim *Multicultural* (semestral; 1º número: Verão-Outono 1993).

Entreculturas - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural

Ministério da Educação: Travessa Terras de Sant'Ana, 15, 1.º – 1250 Lisboa

Tel. (01) 3895100/3895249 Fax (01) 3895253

Edita o boletim *Diálogo Entreculturas* (1º número: Junho 1992).

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto

Rua de Campo Alegre, 1055 – 4150 Porto

Tel. (02) 6098441 Fax (02) 6079726

Ministra o curso de Mestrado em Ciências da Educação - área de especialização em Educação e Diversidade Cultural.

Frente Anti-Racista

R. Rodrigo da Fonseca, 56, 2º – 1250 Lisboa

Tel. (01) 3879124/3863375 Fax (01) 3863221.

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares/Almada

Via Rápida da Caparica

Quinta da Arreinel de Cima – Pragal – 2800 Almada

Tel. (01) 2956107 Fax (01) 2940483

Ministra o curso de Licenciatura em Ciências da Comunicação e Desenvolvimento Intercultural.

SOS Racismo

Av. Guerra Junqueiro, 19, 5º Esqº – 1000 Lisboa Codex
Tel. (01) 8464055 Fax (01) 8409628 E-mail: sos.racismo@imagine.pt
Edita *Boletim SOS Racismo*.

Universidade Aberta

Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais
Palácio Ceia, Rua da Escola Politécnica, 147 – 1250 Lisboa
Tel. (01) 3972334 Fax (01) 39733296 E-mail: mbrr@univ-ab.pt
Ministra o curso de Mestrado em Relações Interculturais.

Universidade Católica Portuguesa

Faculdade de Ciências Humanas - Departamento de Ciências Psicopedagógicas
Palma de Cima – 1600 Lisboa
Tel. (01) 7214000 Fax. (01) 7271700
Ministra o curso de Mestrado em Ciências da Educação - área de especialização em Educação Intercultural.

Internacionais**Center for Multicultural Education**

EUA: University of Washington, College of Education, 110 Miller, Box 353600, Seattle, Washington 98195-3600, , USA
Tel. 00-1-206/543-3386 Fax 00-1-206/543-8439 E-mail: jbanks@u.washington.edu.

CERES - Centre for Education in Racial Equality in Scotland

Escócia: Charteris Floor 2 Rm 19, Moray House Institute of Education, Holyrood Road, Edinburgh EH8 8AX, Scotland
Tel. 00-44-131/557 6371 Fax 44-131/557 4962 E-mail: ceres@mhie.ac.uk
CERES na INTERNET: www.mhie.ac.uk/~ceres/index.html

CITE - Council for Intercultural Teacher Education

EUA: Brad West, Michigan State University, 116-S Erickson hall. East Lansing, MI 48824, USA
Tel. 00-1-517/353-0628.

Educational Materials & Service Center

EUA: 144 Railroad Avenue, Suite 107, Edmonds, WA 98020, USA
Tel. 00-1-206/775-3582
Edita a newsletter *Multicultural Leader* (trimestral).

Intercultural Education and Teacher Education

Holanda: ATEE (Association for Teacher Education in Europe) - SWG (Standing Working Group) 5
Edita a newsletter *Network News* (1º número: Dezembro 1991).
Erik De Vreede (editor): Menno van Coehoornstraat 3, NL-9801 EW ZUIDHORN, Nederland. Tel. 00-31-50/636613
Fax. 31-50/636614 E-mail: e.de.vreede@ppsw.rug.nl

IDRA - Intercultural Development Research Association

EUA: 5835 Callaghan Road, Suite 350, San Antonio, TX 78228-1190, USA
Tel. 00-1-210/684-8180 Fax 1-210/684-5389
Tem como destinatários potenciais a comunidade Hispânica e como objectivo a «educação dos imigrantes recentes».
Edita *IDRA Newsletter*.

IAIE - International Association for Intercultural Education

Suécia: c/o Lars Stensborg, Köpmangatan 7, S-151 71 Södertälje, Sweden
Tel./Fax 00-1-46/8-550 100 81 E-mail: iaie@lix.oxbacksskolan.se

IAIE é uma organização independente de profissionais (mais de 450 associados) interessados no desenvolvimento e implementação da educação intercultural.

Edita *European Journal of Intercultural Studies*, distribuído pela Carfax, com o apoio da Comissão Europeia.

MERC - Multicultural Education Resources Centre

Inglaterra: c/o Denbigh Junior School, Denbigh Road, Luton LU3 1NS Luton 507757.

NAME - National Association for Multicultural Education

EUA: Arlington, VA 703/243-4525, USA

Edita a newsletter *NAME News* e a revista *Multicultural Education* (trimestral; 1º número: Summer 1993):

Caddo Gap Press - 3145 Geary Boulevard, Suite 275, San Francisco, California 94118; Tel. 00-1-415/750-9978.

SIETAR - International Society for Intercultural Education, Training and Research

EUA: 1505 Twenty-second Street, N.W., Washington, DC 20037, USA

Tel. 00-1-202/296-4710 Fax 1-202/296-4714.

Edita a newsletter *Communiqué* e *The International Journal of Intercultural Relations* (trimestral).



Colecção
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL



Um importante vector do desenvolvimento profissional do professor baseia-se em atitudes e competências que lhe permitam perceber o currículo formal (oficial) numa perspectiva da sua adequação aos destinatários da sua acção e contextos onde trabalha. Num sentido lato, os objectivos e conteúdos do currículo formal para uma sociedade são, essencialmente, uma selecção de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura dessa sociedade, sendo esses os que a escola mais privilegia. Apesar das maiores ou menores aberturas desse currículo a outras culturas, ele está, necessariamente, mais ajustado às características e às possibilidades dos alunos oriundos de grupos sociais, económicos e étnicos mais integrados na cultura dominante dessa sociedade. Mas, o currículo não se esgota na sua dimensão formal. É tarefa principal do professor (re)construir esse currículo, tornando-o activo e adequado à diversidade dos contextos e dos alunos, usando, para isso, a margem de liberdade curricular de que sempre dispõe. A dimensão em que usa esse espaço depende da sua disponibilidade, da sua preparação e da consciência que dele tiver.

