

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE BELAS-ARTES



**CONTRIBUTO DO DESIGN NAS RELAÇÕES  
INTERCULTURAIS EM CONTEXTO ESCOLAR**

**Projeto de design desenvolvido na Escola Básica N°1 de Lisboa**

Susana Carreira Laranjeiro

Dissertação  
Mestrado em Design de Equipamento  
Especialização em Design de Produto

Dissertação orientada pela Prof. Doutora Ana Thudichum Vasconcelos  
e coorientada pela Mestre Renata Gastal Porto

2017

## DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu Susana Carreira Laranjeiro, declaro que a presente dissertação de mestrado intitulada “Contributo do design nas relações interculturais em contexto escolar: Projeto de design desenvolvido na Escola Básica Nº1 de Lisboa”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato

*Susana Carreira Laranjeiro*

Lisboa, 12 de janeiro de 2018

## Resumo

O design enquanto ferramenta facilitadora e de pensamento criativo, pretende atuar, sustentar e orientar os processos com vista a uma mudança social. Durante cinco meses aplicou-se um conjunto de ações conduzidos pelo conhecimento de design de modo a encontrar formas de melhorar as relações interculturais em contexto escolar, através de um projeto baseado na metodologia do *design thinking* com crianças do ensino básico da Escola Básica Nº1 de Lisboa. A escola referida situa-se na freguesia de Arroios e reflete a multiculturalidade dessa zona, caracterizada por diferentes pessoas, culturas e comércio tradicional de várias partes do mundo.

O projeto de design tem como objetivo proporcionar um conjunto de práticas criativas para solucionar as dificuldades culturais encontradas, colocando as crianças em reflexão e a materializar as suas experiências e memórias para as apresentar à comunidade escolar. Assim, as crianças fizeram das suas fragilidades matéria para pensar e criar algo que as pudesse orgulhar, mas também que demonstrasse a dimensão e a identidade de cada um.

A presente dissertação de mestrado procura dar um contributo positivo numa das problemáticas presentes nos debates atuais, as relações interculturais, através de práticas de design. A globalização e os crescentes fluxos migratórios trouxeram pessoas de diferentes culturas a Portugal, trazendo desafios, como o respeito e a tolerância intercultural. A imigração contribui para as sociedades estarem cada vez mais plurais e heterogéneas, levando à convivência de diversas identidades, culturas e religiões que comportam em si diferentes modos de estar e pensar. O contexto escolar é significativo neste fenómeno pois é o espaço do conhecimento dos outros e da apreensão da tolerância cultural.

Esta investigação verificou que o design consegue ter um papel significativo no exercício da tolerância cultural e de consciencialização para problemas sociais específicos, acreditando que as escolas devem ser um espaço que incentiva as relações interculturais de forma a desconstruir preconceitos e estereótipos que prejudicam a construção de uma cidadania plural e democrática. Após a realização das oficinas, foram apontadas melhorias no reforço da autoestima, bem como o auto e hetero conhecimento e o respeito pelas identidades culturais, utilizando o design para desencadear e promover iniciativas sociais e culturais. Como resultado foram criadas uma história comum às crianças, uma maquete, personagens, um vídeo e painéis com o resumo do processo das oficinas, resultando uma exposição com todos estes elementos apresentados na cerimónia de encerramento do ano letivo.

**Palavras-chave:** Design Social, *Design Thinking*, Interculturalidade, Escola, Projeto.



## Abstract

Design is a facilitator and creative thinking tool that intends to act, sustain and guide processes towards social change. During five months, a variety of design-related actions were carried out in order to find different ways of improving intercultural relations within the school context. The project was based on the design thinking methodology and counted with the participation of the elementary-level students of the school *Escola Básica Nº1* in Lisbon. This school is located in the parish of *Arroios* and reflects the multiculturalism of the area, characterized by the diversity of people, cultures and traditional commerce from various parts of the world.

The goal of this design project was to provide a set of creative practices to solve the cultural difficulties encountered in this specific context, by getting the children to reflect and materialize their experiences and memories, and then present them to the entire school community. This way, the children not only turned their fragilities into matter and created something they were proud of, but also were able to demonstrate their own dimension and identity.

This dissertation seeks to make a positive impact and contribute to one of the most currently debated world problems - intercultural relations - through design practices. Globalization and the increasing migratory flows have brought people from different cultures to Portugal, bringing up challenges such as respect and intercultural tolerance. Immigration contributes to societies becoming increasingly plural and heterogeneous, leading to the coexistence of diverse identities, cultures and religions that have different ways of being and thinking. The school context is very significant in this phenomenon since it is a space of knowledge and deep apprehension of cultural tolerance.

This research has shown that design can play a significant role in the exercise of cultural tolerance and awareness for specific social problems - being that schools should always be a space that encourages intercultural relations in order to deconstruct prejudices and stereotypes that can jeopardize the construction of a plural and democratic citizenship. After the completion of the workshops, improvements in self-esteem, self-knowledge and respect for cultural identities were noticeable, using design to trigger and promote social and cultural initiatives. As a conclusion of this project, a common story about the children, a model, characters, a video and panels with the workshop process summarized were created, resulting in an exhibition with all these elements showcased at the closing ceremony of the school year.

**Keywords:** Social Design, Design Thinking, Interculturality, School, Project.



## Agradecimentos

Gostaria de agradecer às responsáveis pela orientação da minha dissertação de mestrado: a Professora Doutora Ana Thudichum Vasconcelos, por ter aceite o convite de me orientar, pela sua persistência e coragem para enfrentar todas as adversidades a que foi sujeita, e à coorientadora Mestre Renata Gastal Porto, uma fonte incansável de paciência e disponibilidade para me ouvir e aconselhar.

Gostaria de expressar apreço pela abertura da Presidente da Junta da Freguesia de Arroios, Dra. Margarida Martins, que me alertou para a multiculturalidade da freguesia, bem como não poderei deixar de reconhecer a pronta recepção e os esclarecimentos prestados pela Dra. Anabela Miranda, responsável pelo Departamento de Educação e Juventude da Junta de Freguesia de Arroios. Agradeço também à Subdiretora do Agrupamento das Escolas Nuno Gonçalves, Dra. Fátima Santos, pela simpatia e pelo apoio prestado para agilizar a minha entrada na Escola Básica Nº1 de Lisboa.

A minha profunda gratidão está também com todos os professores, funcionários, pais e familiares das crianças da Escola Básica Nº1 de Lisboa. Dirijo particular agradecimento à diretora e professora Teresa Pais, pela receptividade demonstrada ao longo dos cinco meses que frequentei a escola. Um obrigado muito especial à professora Maria José pela ajuda e apoio incondicional que prestou sempre pelo meu trabalho, assim como a sua amizade e generosidade. Não poderia deixar de agradecer às funcionárias da escola que foram igualmente uma alavanca emocional. Deixo também uma palavra de apreço à equipa da ONGD Fundação Gonçalo da Silveira, em especial na pessoa do Dr. Jorge Cardoso, que me introduziram alguns conceitos da Educação Intercultural.

É, no entanto, às crianças que tive o privilégio de conhecer e conviver durante esta aventura que dedico este trabalho, em especial às nove crianças que participaram ativamente desde o início do processo de trabalho, Asad, Carolina, Francisco, Gabriel, Ivo, Lin, Margarida, Reekon e Vera, assim como às restantes crianças que posteriormente se juntaram às oficinas do projeto e que deram o seu contributo criativo e entusiástico. O seu carinho foi a minha maior alegria e é a elas que devo esta experiência.

Uma palavra de gratidão aos meus amigos e à minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai, que em tudo me suportam, e às minhas irmãs, pela partilha de todos os dias.



# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
1.1. O tema: o design e a interculturalidade na escola	12
1.2. Objectivos da investigação	14
1.3. Estrutura da dissertação	14
1.4. Metodologia	15
<b>2. PARTE I - Estado da Arte</b>	<b>16</b>
2.1. Principais precursores do design social	17
2.2. O Design como agente de mudança social	18
2.3. Design difuso e design especializado	20
2.4. <i>Design Thinking</i>	22
2.4.1. <i>Design Thinking for Educators</i>	24
2.5. A interculturalidade na escola	25
2.6. Inspirações práticas de Design	26
2.6.1 Concurso <i>Design for Change</i>	26
2.6.1. Projeto “Diário Alimentar ZIC e NAI”	27
2.6.2. Projeto <i>Ecological imagination for the schools of Torres Novas</i>	28
<b>3. PARTE II – O projeto: O mundo está na nossa escola</b>	<b>30</b>
3.1. A Escola Básica Nº1 de Lisboa	32
3.2. Metodologia do projeto	33
<b>3.3. DESCOBERTA</b>	<b>35</b>
3.3.1. Observações de campo	35
3.3.2. Seleção da Equipa de Trabalho	48
3.3.2. Oficina de Empatia	40
<b>3.4. INTERPRETAÇÃO</b>	<b>53</b>
3.4.1. A escola e a multiculturalidade	55
3.4.2. Integração das crianças na escola	55
3.4.3. Despreendimento com a cultura de origem	56
3.4.4. Segregação nos momentos destinados à alimentação	56
3.4.5. Constrangimentos culturais relativos ao vestuário e ao corpo	57
3.4.6. Fatores discriminatórios relativos ao género	58
3.4.7. Barreira linguística	58
3.4.8. Criação de uma identidade comum	59
3.4.9. Oportunidade de projeto	60
<b>3.5. IDEACÃO</b>	<b>62</b>
3.5.1. Oficina de Ideias	63
3.5.2. Organização dos grupos	63
3.5.2. Observações sobre a Oficina das Ideias	75

<b>3.6. EXPERIMENTAÇÃO</b>	<b>77</b>
3.6.1. Oficina de Materiais	78
3.6.2. Observações sobre a Oficina de Materiais	93
3.6.3. Construção da maquete	94
3.6.4. Pintura da maquete	97
3.6.5. Desenho dos personagens habitantes da maquete	100
3.6.6. Apresentação à comunidade escolar	102
<b>3.7. EVOLUÇÃO</b>	<b>106</b>
3.7.1. Reflexão global do projeto	106
3.7.2. Identificar possíveis falhas	109
3.7.3. Propor novas alternativas	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>112</b>
BIBLIOGRAFIA	115
ÍNDICE DE FIGURAS	119
ANEXOS	122
APÊNDICE	124

# Introdução

## 1.1. O tema: o design e a interculturalidade na escola

No âmbito da dissertação de mestrado em Design de Equipamento – especialização em Design de Produto, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, foi escolhido como tema de investigação as práticas de design social nomeadamente no que trata das relações interculturais. Procurou-se um contexto de atuação, pelo que o local escolhido foi a Escola Básica N°1 de Lisboa, utilizando a metodologia do *design thinking* como ferramenta facilitadora da ação de design com vista à procura de soluções.

Assim, a presente investigação é definida por quatro temas base (fig. 1): 1) design social; 2) interculturalidade; 3) contexto escolar; e 4) *design thinking*.

O design social promove iniciativas em que a metodologia de design é aplicada à procura de soluções sociais. A interculturalidade aparece como a questão social sob a qual a ação de design se vai desenrolar, pois o projeto pretende obter resultados a partir da identificação de problemas. Assim, este tema tornou-se pertinente pela sua atualidade, visto que as questões do diálogo intercultural tornam-se cada vez mais prementes devido aos crescentes fluxos migratórios globais. Neste sentido, especificou-se o campo de atuação recorrendo-se a um nicho representativo deste assunto que encontrou o seu espaço numa escola. O *design thinking*, por sua vez, dispõe de ferramentas relevantes para desencadear e dar suporte às capacidades criativas de atores que não são designers, através do diálogo e colaboração.

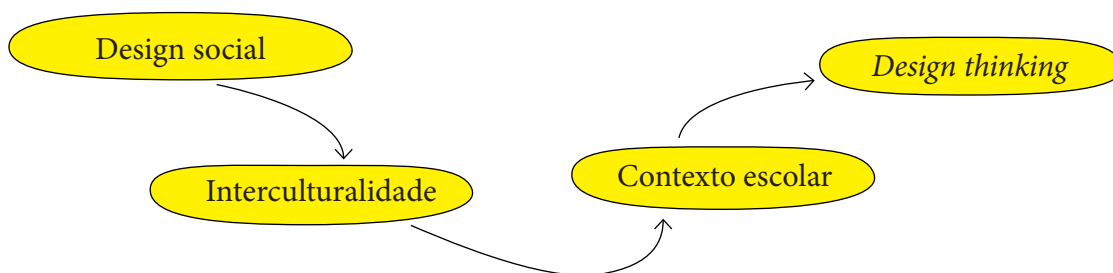


Figura 1: Esquema das temáticas da investigação.

A pertinência deste tema encontra-se principalmente na sua atualidade, visto que a imigração está presente no debate contemporâneo, onde as sociedades são cada vez mais plurais e heterógenas, levando à coabitação de diversas identidades, culturas e religiões (Consórcio Contactando Mundos, 2009), que apresentam formas de estar e pensar diferentes em termos políticos, económicos, sociais, ideológicos e ecológicos.

Vários fatores motivam os movimentos migratórios, desde razões políticas, motivações religiosas, procura de melhores condições de vida social e progresso económico e até por causas ambientais. No entanto, a atual crise de refugiados aumentou o número de estrangeiros a chegar à costa mediterrânea da Europa, o que tornou este tema ainda mais premente, sendo que neste caso as migrações são forçadas, especialmente por causa de conflitos armados, o que as torna ainda mais complexas, uma vez que se trata de seres humanos a tentar salvar a própria vida. Gera-se deste modo um paradoxo: as respostas às necessidades destas pessoas têm de ser rápidas e eficazes, mas a solução para o acolhimento e integração das mesmas é de difícil entendimento e resolução.

Os desafios da diversidade cultural podem ser também desafios educativos, por duas razões. A primeira é devido ao facto da escola ser um espelho da sociedade, e se a sociedade é multicultural a escola terá crianças e adolescentes provenientes de diversas culturas. A segunda porque a escola é um dos espaços de socialização, aprendizagem de valores e construção de identidade cívica dos indivíduos. Por tudo isto, a escola pode contribuir para construir um diálogo entre culturas, de forma a tornar possível viver numa sociedade que respeita as identidades culturais de todas elas, assim como proporcionar “um debate sobre o modelo de integração e de coesão social que se pretende construir numa perspectiva intercultural” (Consórcio Contactando Mundos, 2009, p. 44).

É importante, por ora, compreender a diferença entre os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade. A multiculturalidade diz respeito a sociedades pluriculturais assentes num determinado sítio, região, cidade ou país. Porém o termo interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal, ou seja, sem que nenhuma se imponha à outra, favorecendo assim a integração, a convivência, o encontro e a mediação das diferentes culturas e etnias, mas atenta às diferenças mais orientadas no sentido da solidariedade e não da hierarquização, da exclusão, da marginalização (Consórcio Contactando Mundos, 2009).

Vale a pena referir e clarificar uma questão pertinente: a diferenciação entre intervenção e ação, sendo a última composta por dois segmentos, a ação vertical e a ação horizontal. Esta elucidação abre caminho para a compreensão e distinção entre intervenção e ação, pois o primeiro termo refere-se ao ato de exercer influência em determinada situação na tentativa de alterar o seu resultado. Pelo contrário, o termo ação é a manifestação da capacidade de agir em determinada situação, sendo que esta poderá ter uma influência vertical, ou seja, ser hierarquizada, ou pode ainda ser uma ação sob influência horizontal, isto é, uma ação sem estratos de execução de influência.

Neste sentido, o presente trabalho de investigação enquadra-se numa ação horizontal, com uma posição igualitária perante o contexto e o público-alvo, de forma a absorver e experienciar o contexto que pretende atuar, pelo que a proposta metodológica da educação intercultural cruza-se com a proposta metodológica do *design thinking* e ao pensamento dos autores que inspiraram este projeto, tais como Bonsiepe e Manzini, que também preveem formas de trabalho com a comunidade. Assim, pode-se afirmar que o tema da interculturalidade é atual e pertinente, podendo o *design thinking* oferecer soluções através da sua metodologia para trabalhar contextos como o escolar e intercultural com vista a melhorar as relações interculturais das crianças. Coloca-se a seguinte questão de investigação: “Como é que o design pode contribuir nas relações interculturais em contexto escolar?”.

## 1.2. Objetivos da investigação

O objetivo geral da investigação é:

- Desenvolver ações de design que abordem os desafios das relações multiculturais em contexto escolar.

Como objetivos específicos são apontados:

- Identificar as características e as dificuldades das relações interculturais entre crianças;
- Promover mudanças nas relações entre crianças a partir de atividades colaborativas fundamentadas na prática de design;
- Analisar as alterações promovidas nas relações culturais entre as crianças a partir da ação do design no contexto escolar.

## 1.3. Estrutura da dissertação

O presente trabalho é composto por duas partes. A **Parte I – Estado da Arte** apresenta debates teóricos, nomeadamente acerca dos temas design social, o *design thinking* e a interculturalidade em contexto escolar. É desenvolvida a análise de autores como Victor Papanek, Gui Bonsiepe, Ezio Manzini, que defendem o papel do designer enquanto agente de mudança e também de autores como Anne Chick e Paul Micklethwaite, Alastair Fuad-Luke, que abordam o design como uma atitude e uma forma de ativismo social. Considera-se importante a ligação dessas teorias com a temática atual da interculturalidade por ser um problema social cada vez mais presente no debate político, económico, social e cultural. O *design thinking* apresenta-se como uma ferramenta de design que promove o pensamento do ser humano para encontrar novas soluções nos mais variados contextos, pelo que o tema da interculturalidade enquadra-se no âmbito das preocupações sociais do design. Seguidamente, apresentam-se três casos de design que servem de inspiração para reflexão do papel que o design pode ter na educação. É analisada a metodologia de design específica de cada caso.

A **Parte II – Projeto: O Mundo está na nossa escola** centra-se na parte prática, onde é apresentado e ilustrado o processo de trabalho, explicando de forma compacta o projeto e as respectivas cinco fases da metodologia desenvolvida. São expostas e descritas atividades e suas observações e reflexões que levaram à identificação de dificuldades nas relações interculturais e posteriormente a soluções que foram encontradas pelas crianças através da criação de uma maquete que dá nome ao projeto.

Finalmente são feitas as considerações finais da dissertação, apresentando o contributo do design neste contexto específico e também onde se faz a reflexão global entre a fundamentação teórica e os resultados alcançados.

## 1.4. Metodologia

A metodologia de trabalho desenvolvida para a realização deste trabalho de investigação é composta por quatro partes (fig. 2).

A primeira parte baseia-se essencialmente em revisão de literatura, isto é, análise da informação sobre os contextos apresentados e defendidos pelos autores anteriormente mencionados, recorrendo-se ao apoio de bibliografia de abordagem e interpretação crítica do objecto de estudo. A segunda parte agrega observações no contexto das relações interculturais na escola através de conversas, reuniões com professores e funcionários, e observações direcionadas para as crianças e seus comportamentos culturais. A terceira parte integra a componente prática baseada na metodologia de design, onde o processo de projeto seguiu as cinco fases do *Design Thinking for Educators*. Cada fase do processo inclui etapas e objetivos concretos por meio de atividades desenvolvidas com as crianças nas oficinas. As atividades estão presentes nas fases da Descoberta, Ideação e Experimentação, e as fases de reflexão encontram-se na Interpretação e Evolução. Na quarta e última parte, após a conclusão do projeto, são apresentados os resultados desenvolvidos durante cerca de cinco meses à restante comunidade escolar.

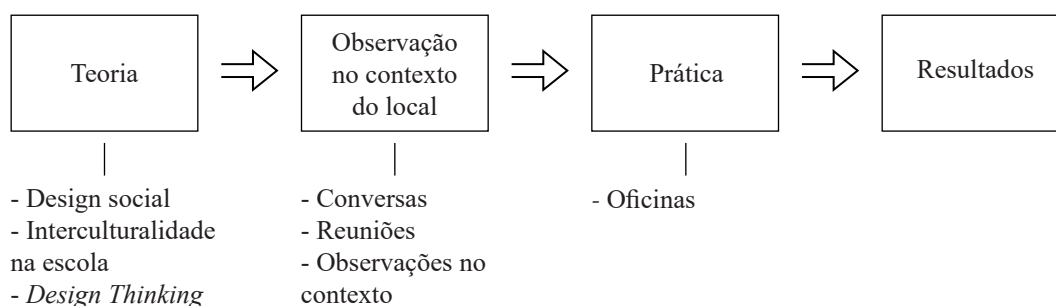


Figura 2: Esquema da metodologia de trabalho.

## **2. PARTE I**

# **Estado da Arte**

## 2.1. Principais precursores do design social

Autores e designers têm vindo a convergir as suas reflexões teóricas e práticas acerca do papel do designer entendido como facilitador do processo de projeto através das competências técnicas na resolução de problemas reais e sensíveis da sociedade. Entre estes estão Victor Papanek, Gui Bonsiepe e Ezio Manzini, bem como Tim Brown que são os pensadores de design que influenciaram esta dissertação<sup>1</sup>.

Para o efeito, Victor Papanek foi um dos precursores e defensores do design na resolução de problemas reais, do entendimento do ser humano e das suas necessidades. A revisão da obra escrita *Design for the Real World – Human Ecology and Social Change* de Papanek foi importante no presente estudo para introduzir reflexões sobre o design.

Nesta linha de pensamento o livro *El diseño de la periferia*, de Gui Bonsiepe, tece críticas às metodologias desatualizadas e inseridas num contexto cada vez mais globalizado e com responsabilidades sociais muito concretas. Surge Ezio Manzini, designer e autor do livro *Design, When Everybody Designs – An Introduction to Design for Social Innovation*, cuja visão centra-se no papel do designer enquanto ator de desencadeamento e de discussão através de um processo colaborativo de design com vista à mudança social. Como tal, e uma vez que o design se tornou numa disciplina cada vez mais emergente na sociedade, a IDEO criou um *kit* de ferramentas de design para identificar e definir os problemas para a sua resolução, colocando nas mãos de qualquer pessoa a possibilidade de beneficiarem das suas capacidades e habilidades naturais para alcançar resultados.

Os conceitos e princípios do design que foram introduzidos por Papanek e Bonsiepe continuam a ser desenvolvidos por autores contemporâneos, como é o caso de Manzini e Brown, e também Fuad-Luke e a dupla Anne Chick e Paul Micklethwaite. Estes autores e os conceitos foram os princípios orientadores da investigação e incentivaram a realização de uma nova experiência.

Posto isto, o design enquanto pensamento criativo para encontrar soluções para a sociedade, tal como se apresenta atualmente e como é abordado nesta dissertação, nem sempre foi visto desta forma, pois antes os seus contornos eram estreitos à indústria e produção, pelo que vale a pena fazer uma breve resenha história e teórica.

---

<sup>1</sup> Outros autores serviram de complemento a estes: Anne Chick e Paul Micklethwaite, através da obra *Design for sustainable change: how design and designers can drive the sustainability agenda*, e Alastair Fuad-Luke, autor de *Design activism: beautiful strangeness for a sustainable world*.

## 2.2. O Design como agente de mudança social

No período da industrialização o design deu o seu contributo numa época de pós-guerra, nos anos 50, pois nesse contexto existia um consenso de interesses face à racionalização da produção de reconstrução<sup>2</sup>. Contudo, a ilusão de que os bens materiais iriam oferecer uma maior qualidade de vida e de bem-estar foi sendo dissuadida após a produção e o consumo terem atingido nos anos 60 um nível a que Gui Bonsiepe chama de “hiper-saturação” (Bonsiepe, 1985, p. 100). Bonsiepe reprova, por isso, o modelo industrial do Ocidente que colocava de parte valores e responsabilidades para com as sociedades para ser cúmplice dos interesses do mercado, alegando que não houve uma tomada de consciencialização da crise política, social e económica (Bonsiepe, 1985, p. 98). Segundo Faud-Luke, Papanek afirma que os designers devem gastar menos tempo a criar bens efémeros para a economia de consumo e despende mais tempo a gerar soluções para as necessidades reais dos mais desfavorecidos (Fuad-Luke, 2009). Também a designer e investigadora portuguesa Vasconcelos partilha desta posição “apesar da disciplina de design ser relativamente nova, ela tem sofrido alterações significativas na tentativa de dar resposta à atual demanda vinda das preocupações ambientais e das questões sociais. Esta mudança de foco do design, deixa para trás a perspetiva do design exclusivamente vocacionado para a produção industrial aliada ao mercado capitalista e consumista” (Vasconcelos, 2014, p. 5).

Deste modo, Bonsiepe defende que foi necessário repensar no papel do design na sociedade propondo uma alternativa ao *status quo* do momento (Bonsiepe, 1985, p. 94). O autor propõe uma metodologia de design alternativa, que surge para dar resposta a fatores sociais que não estavam a ser enquadrados no problema: os contextos de atuação e a complexidade temática. Esta ideia encontra eco no pensamento de Papanek, que afirma que o design tem de ser sensível aos problemas que existem (Papanek, 1992). Desta forma, se o contexto e a complexidade temática são aspectos essenciais a ter em conta no processo de design, então para Bonsiepe um dos principais aliados do designer é a interdisciplinaridade, ou seja, a relação e cruzamento entre diferentes áreas do conhecimento (Bonsiepe, 1985). Considera-se, portanto, que estes três princípios introduzidos por Bonsiepe – contextos de atuação, complexidade temática e interdisciplinaridade – são ainda hoje atuais e pertinentes, levando o autor contemporâneo Manzini a defender que a noção de design é hoje muito mais abrangente e aberta às mais variadas áreas de atuação: “O design é uma

---

<sup>2</sup>A produção de reconstrução obedecia ao modelo tradicional, ou seja, à ideia de design como atividade especializada, através de uma produção em série e rápida desencadeada pela Revolução Industrial. Este modelo foi sendo redefinido ao longo dos tempos pela necessidade de ampliar o campo de aplicação do design e às exigências dos novos tempos, pois o design estava refém de um processo limitado à produção industrial com sucessivas adições e, por isso, potencialmente mais aberto a más interpretações e usos.

cultura e prática sobre como as coisas devem ser para alcançar as funções e o significado desejados”<sup>3</sup> (Manzini, 2015, p. 53).

O principal desafio do design na atualidade é promover e capacitar indivíduos, comunidades, instituições e empresas a inventarem e aprimorarem novas formas para responder aos desafios da atualidade (Manzini, 2015). Pois, se “no passado, o consumidor era visto como o objecto de análise ou, pior ainda, como o desafortunado alvo de estratégias predatórias de marketing”, hoje “devemos migrar na direção de uma colaboração cada vez mais profunda não apenas entre membros de uma equipa de design, como também entre a equipa e o público que ela está tentando atingir”, como afirma Tim Brown (Brown, 2010, p. 55).

Assim, os designers devem despoletar a mudança social, oferecendo uma visão crítica e ativa capaz de propor novas escolhas e alternativas aos modelos que não acompanham as mudanças da sociedade. Nas palavras de Papanek: “o designer deve estar consciente da sua responsabilidade social e moral”<sup>4</sup> (1992, p.102). Para isso, Manzini diz que o design deve ser uma prática capaz de contribuir para a inovação social através de novas ideias – “novos produtos, serviços e modelos” – que atendem simultaneamente às necessidades sociais e que criem novas relações sociais ou colaborações (Manzini, 2015, p. 11).

Apesar de não ser uma situação nova, existem pessoas que são forçadas, pela pobreza, guerras e desastres ambientais, a abandonar as suas aldeias, cidades e países. Esta realidade constitui um forte problema social a nível mundial, por isso é necessário uma nova cultura e prática de projeto. Assim, segundo este autor, o design poderia colmatar essa necessidade se se tornasse numa atividade generalizada, validando as colaborações sociotécnicas em que todos vivemos e atuamos (Manzini, 2015, p. 29). Neste processo de redefinição da noção de trabalho, o valor e o poder da colaboração são a condição prévia para “fazer algo acontecer” e permitir que as pessoas desempenhem um papel ativo na construção do futuro (Manzini, 2015, p. 24).

---

<sup>3 e 4</sup> Tradução livre.

### 2.3. Design difuso e design especializado

“Todos os homens são designers. Tudo o que fazemos, quase todo o tempo, é design, pois o design é básico para toda a atividade humana” (Papanek, 1992, p. 3), esta afirmação de Papanek é marcante na história do design. Ao estender o título de designer a todos os indivíduos, o autor pretende demonstrar que todo o processo de utilização da criatividade para resolução de problemas é inato ao ser humano. O design, segundo Papanek e Manzini, é uma prática que não se limita apenas a um potencial, mas sim a uma realidade transversal ao ser humano sempre que é chamado a usar habilidades de design “naturais” (Manzini, 2015, p. 30). Assim, qualquer pessoa pela condição humana beneficia das suas capacidades naturais de planeamento e modelagem de qualquer ato em direção a um resultado, pelo que constitui um processo de design (Papanek, 1992, p. 3).

No entanto, Manzini explica que o processo de design tem dois modos: o modo convencional e o modo de design. O modo convencional aplica-se quando a tradição e as convenções sociais orientam e antecedem o que fazer e como fazer em determinada atividade ou processo de produção e, por isso, o resultado acontece conforme era esperado. Trata-se de um conhecimento empírico e implícito, cuja tradição se encarrega de obter resultados tangíveis que advém de uma aprendizagem cumulativa e em série a partir de experiências anteriores (Manzini, 2015, p. 30). O modo de design opera e resulta na combinação de três dons humanos: sentido crítico, na medida em que questiona e reflete sobre as situações reconhecendo o que pode ou não ser admissível; a criatividade, ou seja, a capacidade de imaginar o que ainda não foi feito; e o sentido prático, isto é, identificar formas viáveis de fazer acontecer (Manzini, 2015, p. 31). Compreende-se, assim, que estas são capacidades próprias e comuns do ser humano e que potencialmente todos têm acesso, mas que deve ser estimulado e cultivado.

Mas o que distingue o papel do designer especializado e profissionalizado dos “outros designers”? Como resposta a esta pergunta, Manzini defende que o modo de design tem um eixo com dois pólos: o design difuso e o design especializado.

O design difuso é praticado por indivíduos inexperientes que aplicam a sua capacidade natural para resolver problemas concretos. O processo de design também existe quando as pessoas procuram estratégias para tornar as suas ideias visíveis, ou seja, a sua intenção passa primeiramente pela criação de sentido, a que Manzini chama de “designers ativistas” (Manzini, 2015, p. 31). O conceito de *design activism* é também desenvolvido pela dupla de designers Anne Chick e Paul Micklethwaite, que o define como o design que apoia causas particulares que estejam fora da área profissional e comercial do design, procurando visões alternativas para a sociedade, projetando com as comunidades beneficiárias: “O design ativista também é caracterizado pela natureza da sua prática. É provável que seja inclusivo na busca de visões alternativas para a sociedade,

não se tratando apenas de projetar, mas também de projetar com as comunidades que procura ajudar”<sup>5</sup> (Chick & Micklethwaite, 2011, p. 59).

Chick e Micklethwaite (2011, p.24) abordam também o conceito de “design como atitude”, em vez de uma profissão, partindo do pressuposto que uma atitude é um conjunto de crenças que determina ações e reações, o que permite o designer profissional questionar que tipo de designer deseja ser, nomeadamente se quer ser um agente de mudança.

O design especializado é praticado por pessoas especialistas em design habilitadas para atuar profissionalmente como designers. Assim, eles utilizam os seus conhecimentos e ferramentas para resolver problemas concretos através de produtos originais, serviços e artefactos comunicativos, mas também são especialistas em problemas altamente técnicos e sociais, criando soluções que façam sentido para todos os envolvidos (Manzini, 2015). O design especializado atua sobre duas finalidades. A primeira dedica-se à produção de ferramentas conceptuais e operacionais para projetar, pelo que é chamada de pesquisa *for design*. A segunda dedica-se à pesquisa que ajuda a compreender a natureza do próprio projeto, e que é chamada de pesquisa *in design*<sup>6</sup>.

Mas pode o design especializado e profissional separar a resolução do problema e a criação de sentido? Manzini defende que não, pois quando os especialistas em design são confrontados com problemas complexos e sensíveis, a resolução desses problemas e a criação de sentido não podem ser separados pois constituem o processo de design (Manzini, 2015, p. 43). O design afecta o mundo físico e biológico – onde resolve os problemas –, mas também o social – onde produz sentido. Parece-nos então que a solução técnica do problema tem de ser uma solução cultural e socialmente aceitável para as pessoas e as comunidades que beneficiam dela. Desta forma, se o ser humano é colocado no centro das preocupações, a posição do designer profissional tem de ser equidistante entre o pólo da criação de sentido e da resolução do problema para que a sua atuação seja completa.

Desta forma, Manzini (2015, p.67) alega que os especialistas em design fazem parte de uma cultura específica por usarem o seu sentido crítico e criativo para gerar novas visões e propostas para o processo de design. No fundo, os especialistas em design devem considerar a sua criatividade e cultura como ferramentas para desencadear e apoiar a capacidade de outros atores a projetar através de um processo amplo de diálogo e de colaboração. Em suma, os designers “desencadeiam oportunidades”, “alimentam conversas sociais” e apoiam no processo de convergência de visões e resultados compartilhados.

---

<sup>5</sup> Tradução livre.

<sup>6</sup> O processo de design atua por um lado *for design* através de métodos tipicamente de etnografia, semiótica, ergonomia, bem como em disciplinas tecnológicas e económicas; e, por outro, *in design* através de disciplinas como história, sociologia e filosofia (Manzini, 2015, p. 38).

## 2.4. *Design Thinking*

O *design thinking* surge como um pensamento inovador que olha para as pessoas como o centro da solução do problema. Esta ideia foi sendo construída a partir da necessidade de reinventar o design para escolhas que possam responder verdadeiramente às necessidades reais da sociedade. Deste modo, é uma ferramenta que ajuda a compreender novos desafios e que ultrapassam as questões meramente físicas do design. Como tal, o *design thinking* pretende colocar essas ferramentas acessíveis às pessoas que nunca se imaginaram como designers e fazer delas indivíduos capazes de “aplicá-las a uma variedade mais ampla de problemas” (Brown, 2010, p. 3).

O *design thinking* é uma ferramenta que facilita o entendimento entre processos e colaborações de design, baseados na “nossa capacidade de ser intuitivos, reconhecer padrões, desenvolver ideias que tenham um significado emocional além do funcional” (Brown, 2010, p. 4). Esta ferramenta ultrapassa em larga escala os desafios de produção de objetos, atuando sobre problemas mais complexos e que estão diretamente centrados no ser humano, pois “inclui novos tipos de processos, serviços, interações, formas de entretenimento e meios de comunicação e colaboração” (Brown, 2010, p. 7).

Desta forma, “a evolução natural de fazer design a pensar design” (Brown, 2010, p. 7) reflete o importante reconhecimento e contributo que o design tem cada vez mais junto das comunidades para encontrarem e solucionarem os seus problemas. Esta ferramenta oferece apoio aos atores nas várias fases do processo de colaboração (*co-design*), desde o mapeamento de pesquisa e do problema até à criação de um projeto embrionário. É com base nesta convergência de especialistas em design que se cria uma esfera cultural capaz de discutir e atuar sobre assuntos com vista à mudança social.

O *co-design* significa, portanto, “projetar com outros”, numa abordagem *multi-stakeholders*, incluindo trabalhadores e o utilizador do artefacto que resulta do processo de projeto (Burns, Cottam, Vanstone, & Winhall, 2006, p. 20). Nesta perspetiva entende-se que as pessoas que usam o produto têm o direito a ter uma voz no processo de criação do mesmo. Assim, a colaboração é “um novo paradigma de atuação do design” implicando “imersão na realidade social específica e abertura entre todos os interessados no projeto” (Vasconcelos, 2011, p. 432).

Pode-se afirmar que o “*co-design* é um compromisso em relação à inclusão e ao poder, uma vez que contesta estruturas hierarquicamente orientadas (...), requerendo aprendizagem mútua entre as partes interessadas/atores”<sup>7</sup> (Fuad-Luke, 2009, p. 147),

---

<sup>7</sup> Tradução livre.

resultando por isso num design mais democrático, aberto e permeável, que está a encontrar espaço nos sectores de negócios e sem fins lucrativos<sup>8</sup>. O processo de co-design pode ser orientado por designers, arquitetos e projetistas ou facilitado por consultores e especialistas (Fuad-Luke, 2009).

A empresa IDEO criou uma ferramenta, o *Design Thinking for Educators*. Esta ferramenta de design, explicada em formato de manual, procura utilizar o processo criativo de design para encontrar soluções que criem sentido e resolvam problemas na sala de aula, na escola e na comunidade (IDEO, 2012). Esta abordagem é a aplicação dos princípios de *design thinking* à área da educação, colocando o educando no centro do pensamento projetual.

Qualquer projeto centrado no ser humano envolve um intenso período de observação, na medida em que se observa tudo o que se relaciona com o problema. A criação de empatia é imprescindível neste processo pois visa uma colaboração estreita entre as partes interessadas, ou seja, entre designers que procuram resolver o problema com a ajuda do público-alvo e o público que pretende ser ouvido e ajudado pelos designers. Os *insights* surgem das observações e da relação empática que se criou a partir dessa colaboração em forma de compreensão e conhecimento intuitivo e crítico para se atuar numa determinada direção. Em suma, a imersão no contexto permite ao designer observar, analisar, sintetizar e criar empatia, que produzem inspiração e *insights* acionáveis<sup>9</sup> (Burns, Cottam, Vanstone, & Winhall, 2006, p. 18).

Neste sentido, estes três elementos (observação, empatia e *insights*) estão implícitos no processo de *design thinking* e, por isso, na ferramenta metodológica que a IDEO criou no manual *Design Thinking for Educators*. Contudo, à semelhança do que defende Manzini nos processos colaborativos, os atores da ação devem estar conscientes que as decisões tomadas ao longo das várias fases e etapas podem afectar intensamente os resultados obtidos, pelo que esta ferramenta de design pretende facilitar e apoiar as decisões ao longo do processo de design, “mas não o pode controlar” (Manzini, 2015, p. 67). Ou seja, o Design é “um processo que define as regras de um sistema em vez de seus resultados” (Porto & Van Der Linden, s.d., p. 1).

---

<sup>8</sup> Esta ideia também está presente no conceito de “design participativo” (Burns, Cottam, Vanstone, & Winhall, 2006, p. 10).

<sup>9</sup> A compreensão de algo a partir de uma solução.

### 2.4.1. Design Thinking for Educators

A metodologia *Design Thinking for Educators* é composta por cinco fases (fig. 3). Na primeira fase, a **Descoberta**, é apresentado o desafio do projeto, de modo a percebê-lo, preparando a investigação e procurando inspiração. Na fase seguinte, na **Interpretação**, é feito o tratamento, planeamento e compreensão da informação adquirida de forma a encontrar significados até definir as oportunidades de projeto. Na terceira fase, **Ideação**, a oportunidade de trabalho tem de ser pensada e submetida a um processo criativo de modo a encontrar uma solução que responda ao desafio, passando das ideias gerais em ideias concretas. Na quarta fase do processo, na **Experimentação**, a solução tem de ser implementada e, para isso, é necessário encontrar formas viáveis e exequíveis para materializar a ideia através de protótipos. Por último, a **Evolução**, propõe rever o processo para que o resultado apresentado possa ser aprimorado, procurando assim novas formas de o valorizar.

#### ***The five phases of the design process:***



Figura 3: Fases do processo de *Design Thinking for Educators*. Fonte: *Design Thinking for Educators*, 2012.

## 2.5. A interculturalidade na escola

Se, por um lado, a globalização, enquanto rede complexa de processos (Giddens, 2000), apresenta uma tendência de homogeneização cultural, por outro, a interculturalidade é o fenómeno da resistência, exigindo interações de respeito pela herança cultural de centenas de nacionalidades e de milhares de grupos (Brito, 2010). Estes dois fenómenos refletem-se em todas as instituições sociais e exigem o equilíbrio entre integração e singularidade, entre semelhança e alteridade<sup>10</sup>, pelo que a escola não é exceção.

Ao contrário do conceito de multiculturalidade, a noção de interculturalidade prende-se a uma verdadeira integração das diferentes culturas<sup>11</sup>. Atente-se na definição de Educação Intercultural presente na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED): “A Educação Intercultural partiu, primeiramente, da afirmação da possibilidade e valorização de um diálogo positivo entre crenças, culturas, identidades e grupos sociais que estão em permanente transformação.

Na ENED é ainda salientado o pensamento de Fernand Ouellet, que entende que há Educação Intercultural quando existe “formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários: a) uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; b) uma maior capacidade de comunicação entre pessoas de culturas diferentes; c) atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir racismo e xenofobia; d) uma maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade” (IPAD; Ministério da Educação; CIDAC; Plataforma Portuguesa das ONGD, 2010, p. 19).

Estela Brito recorre a López (1993) para justificar a importância na Educação Intercultural nas escolas, apontando que, para além de uma necessidade de resposta face à globalização e ao fenómeno das migrações, existe também uma exigência moral da escola em comportar valores e práticas democráticas que criem sensibilidade social nas crianças (Brito, 2010, p. 7), pois as relações interculturais nas escolas, se não forem devidamente orientadas por princípios e práticas de Educação Intercultural, podem criar e reproduzir preconceitos e “estereótipos contrários à construção de cidadania plural e democrática” (Brito, 2010, p. 12).

---

<sup>10</sup> Termo antropológico que expressa a qualidade ou estado do que é outro ou do que é diferente.

<sup>11</sup> Uma sociedade multicultural caracteriza-se pela existência de diferentes culturas, nacionalidades, grupos religiosos, partilhando espaço e vivendo no mesmo território, mas sem necessariamente contactarem uns com os outros. No caso de uma sociedade intercultural, as diferentes culturas, nacionalidades e grupos religiosos partilham não só o território mas também mantem relações de interação, troca e conhecimento mútuo, respeitando e valorizando os diferentes modos de vida e convicções através de uma tolerância ativa. Assim, a interculturalidade não é um acontecimento, mas sim um processo social (Youth Directorate, 1995, p. 27).

## 2.6. Inspirações práticas de Design

Selecionaram-se três projetos de design inseridos em contextos infantis e escolares que promovessem o trabalho colaborativo e a introdução de temáticas de consciencialização social, como as questões da imigração, alimentação e ecologia.

### 2.6.1. Concurso *Design for Change*

*Design for Change* é um concurso à escala mundial que atua no contexto escolar e acredita que cada criança pode e deve ser agente de mudança na sociedade em que está inserida e, por isso capaz de apoiar, dar voz, divulgar e envolver todos os membros do seu meio a participar. Neste sentido, os alunos são convidados e desafiados a identificar problemas que afectam a sua comunidade, quer escolar quer envolvente, a partir do processo de design.

O processo é baseado e adaptado da ferramenta metodológica do *design thinking*, de modo a identificar o problema, criar ideias inovadoras e planear ações para implementar a solução para o problema e, por fim, partilhar e divulgar a sua história de mudança. O processo é composto por quatro fases e incita as crianças e jovens a: sentirem, imaginarem, fazerem e partilharem (fig. 4).

De entre os vários projetos internacionais, destaca-se o projeto “*Immigrant or not, you are my friend!*”. Este projeto aborda a temática da interculturalidade na escola e como essa realidade afecta as crianças ao longo da sua vida. Numa escola primária em Taipei, Taiwan, recebem muitas crianças imigrantes, sobretudo vindas do país vizinho, Myanmar. As crianças imigrantes sentiam-se perdidas numa cultura e sistema educacional diferentes. Por isso, as crianças de Taiwan fizeram um questionário para entender que desafios eram enfrentados pelas imigrantes. Assim as crianças de Taiwan quiseram imaginar como é que as crianças estrangeiras se podiam sentir mais integradas. Neste sentido, criaram formas de ajudar na aprendizagem para apoiar assuntos de matemática e ciências sociais, mas também ensinaram os rituais populares de Taiwan, através de um guia com informações importantes sobre a cultura taiwanesa. Para ambas as crianças este projeto ajudou-as a conhecerem-se umas às outras e a partilharem as suas vivências e conhecimentos (Design for Change, 2013).

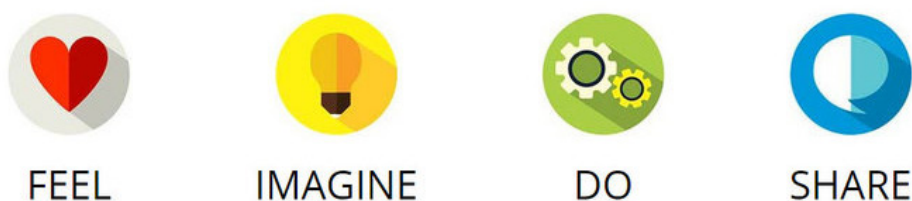


Figura 4: Metodologia do concurso *Design for Change*. Fonte: *Design for Change*, 2012.

### 2.6.2. Projeto “Diário Alimentar ZIC e NAI”

O projeto “Diário Alimentar ZIC e NAI” foi desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Design, intitulada “Design participativo na Educação: Contributos para a melhoria dos comportamentos alimentares do público infantil”, da autoria de Sara Gonçalves da Universidade de Aveiro, e enquadra-se na iniciativa “O Que Comemos?” da Câmara Municipal de Aveiro.

O “Diário Alimentar ZIC e NAI” é um caderno de atividades destinado aos alunos do 1º ciclo do ensino básico, que tinha como principal objectivo a alteração de comportamentos alimentares de forma lúdica e pedagógica.

Conforme foi desenvolvido pela Sara Gonçalves (2011, p. 74) apresentam-se as seguintes etapas (fig.5):

- “Investigação, planeamento e implementação do plano a executar;
- Visitas à escola e levantamento de necessidades específicas;
- Tratamento do material recolhido;
- Exposição/evento público da apresentação de resultados”.

Os resultados deste projeto revelaram-se positivos: “registaram-se, de facto, alterações nos comportamentos alimentares das crianças e, de acordo com os professores, os seus conhecimentos sobre os requisitos de um quotidiano saudável foram enriquecidos” (Gonçalves, 2011, p. 136). Além disso, a colaboração e a mobilização entre as diversas entidades representadas no projeto, desde nutricionistas, psicólogos e dirigentes da Câmara Municipal, com a autora do projeto, refletiu e convergiu o resultado num esforço conjunto (fig.6). Este projeto espelha, por isso, a importância do designer para desencadear e apoiar iniciativas de projeto com vista a uma mudança social específica.



Figura 5: Interpretação do processo do projeto do Diário Alimentar.



Figura 6: Diário Alimentar ZIC e NAI, parte do projeto “O que Comemos?”. Fonte: Bêhance de Sara Gonçalves.

### 2.6.3. Projeto *Ecological imagination for the schools of Torres Novas*

A tese de doutoramento *Design as the Expression of Doing Things Together – An ecological understanding* apresentada em 2014 por Denis Kern Hickel, na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, propõe um entendimento do design a partir de uma abordagem ecológica junto da comunidade escolar de Torres Novas, Portugal. Este projeto interpela e desafia a escola a uma experiência ecológica conduzida pela prática do design como forma de entendimento teórico e de consciencialização dos valores ecológicos.

O designer pretendeu fazer uso das suas habilitações e da sua reflexão crítica em prol da comunidade escolar para gerar uma ação colaborativa, integrando e facilitando a abordagem do projeto com vista à construção de uma cultura de sustentabilidade ecológica profundamente estudada e acionada. Esta iniciativa incita as crianças, a participar ativamente no contexto envolvente e serem agentes expressivos de novas ideias e alternativas de co-criação sobre as causas das questões socio-ecológicas. Nas palavras de Denis Hickel: “Esta é uma nova dimensão para a prática de design em que o processo constitui domínios relacionais mais amplos, onde as pessoas se podem envolver com outros significados e estabelecer um projeto através do qual se possa imaginar, desenvolver e criar modos de vida ecológicos<sup>12</sup>” (HICKEL, 2014, p. 192).

A visão expressa por Hickel neste projeto vai de encontro às ideias defendidas pelos autores anteriormente estudados, bem como à metodologia do *design thinking* (fig.7). Antes de mais Hickel assumiu um papel de “designer ativista” ao desencadear iniciativas de co-design para efeitos práticos do entendimento ecológico. O designer considerou a escola e a sua comunidade como um laboratório embrionário e exploratório para integrar e ativar uma experiência de criação colectiva. Por último, assumiu um papel de mediador social estabelecendo plataformas e ferramentas metodológicas de design acessíveis a crianças. Além disso, à semelhança do que defendia Bonsiepe, o design demonstra a sua plasticidade e interdisciplinaridade ao integrar temas complexos como são os problemas ambientais e as suas práticas, bem como adaptar-se ao contexto sensível em que atuou, a escola e as crianças, um público ainda desprovido de convenções, sensível e receptivo a novos entendimentos e, por isso, potencialmente atores da mudança social (fig. 8).

---

<sup>12</sup> Tradução livre.

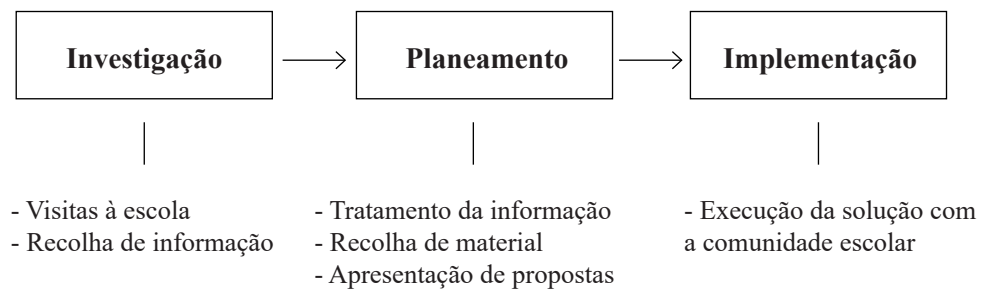


Figura 7: Interpretação do processo de projeto de Hickel.



Figura 8: Projeto *Ecological imagination for the schools of Torres Novas*. Fonte: Hickel, 2014.

## **3. PARTE II**

# **O Mundo está na nossa escola**

A oportunidade de projeto surgiu a partir de uma proposta de colaboração entre a Presidente da Junta de Freguesia de Arroios, Dra. Margarida Martins, e a Professora Doutora Ana Thudichum Vasconcelos, com o objetivo de compreender em que medida o design podia participar e contribuir na melhoria das questões sociais da freguesia. Das características enumeradas, salientou-se a forte concentração de imigrantes e da presença de uma vasta comunidade estrangeira ou descendente de estrangeiros nesta freguesia. A escola seria uma boa oportunidade de projeto por ser o reflexo da multiculturalidade da freguesia. Assim, foi apresentada uma proposta de participação na Escola Básica Nº1 de Lisboa na reunião com a responsável do Departamento de Educação e Juventude de Arroios, Dra. Anabela Miranda.

O objetivo traçado consistiu em desenvolver um conjunto de ações, durante cerca de cinco meses, com base no conhecimento de design, estimulando as crianças a melhorar a sua integração no contexto escolar intercultural. A designer assumiu o papel de facilitadora numa ação horizontal, ou seja, enquanto alguém que planeia atividades e que atua como mediador.

### 3.1. A Escola Básica N°1 de Lisboa

A Escola Básica N°1 de Lisboa foi criada em 1875 e é a mais antiga escola primária do 1º ciclo em Lisboa, sendo possível verificar a sua longevidade pelas características da sua arquitetura (Nunes, 2006, p. 73).

Situada no Largo da Escola Municipal, a escola pertence atualmente à freguesia de Arroios, mas anteriormente fazia parte de uma das mais antigas freguesias de Lisboa, a freguesia da Pena. Esta escola integra uma zona de bairro heterogéneo, onde a população residente é maioritariamente constituída por idosos, bem como o local de trabalho para vários imigrantes, cujas atividades empregadoras se focam na construção civil, no comércio e na restauração ligadas às suas culturas e tradições (Oliveira, 2014, p. 19).

Segundo os censos de 2011, os estrangeiros que apresentam maior concentração no município de Lisboa são: cabo-verdianos, angolanos, brasileiros e romenos, seguindo-se dos chineses e ucranianos (Oliveira, 2014, p. 24). Contudo, os dados estatísticos dos censos de 2011 não se assemelham às nacionalidades mais representadas na Escola Básica N°1, no ano lectivo de 2016/2017. A escola, no ano lectivo que decorreu a presente investigação, teve 112 alunos, distribuídos por 5 turmas de anos de escolaridade diferentes (1º ano, 2º ano, 2º e 3º ano, 3º e 4º ano e 4º ano), dos quais 49 alunos são estrangeiros ou descendentes de estrangeiros de 14 nacionalidades (fig. 9).



Figura 9: Contabilização das nacionalidades da escola.

### 3.2. Metodologia do projeto

A primeira fase, denominada de **Descoberta**, inicia o processo de trabalho e serve para adquirir a informação necessária que responda à questão da investigação. A pesquisa desta fase teve dois momentos, o primeiro foi dedicado à observação e às conversas que a designer teve com as crianças e os professores, e o segundo momento foi dedicado ao planeamento e a criação da “Oficina de Empatia” composta por quatro atividades divididas em partes, onde se pretendia fortalecer os laços empáticos, quer entre as crianças e a designer, quer entre as próprias crianças. Na fase seguinte, a **Interpretação**, fez-se uma análise da informação adquirida na “Descoberta” de forma a seleccionar os dados mais importantes, fazendo o tratamento da informação relacionada com as questões da interculturalidade, bem como sua compreensão e reflexão. A terceira fase diz respeito à **Ideação**, criando-se a “Oficina de Ideias” destinada à partilha conjunta de experiências e memórias que se iriam traduzir em ideias, desmistificando preconceitos culturais existentes e reforçando os laços culturais entre as crianças das nacionalidades representadas na escola. Esta oficina, constituída apenas pela atividade “Memórias e Imaginação”, foi dividida em sessões onde cada grupo iria ficar responsável por um determinado país. Para a fase da **Experimentação** criou-se a “Oficina de Materiais” composta apenas pela atividade “A nossa história” que tinha como objectivo permitir que as crianças pudessem materializar as suas ideias em protótipos de papel, onde os conceitos por elas criados pudessem assumir uma forma objectiva e lúdica. A quinta e última fase foi a **Evolução**, onde foram analisados os resultados obtidos nas fases anteriores, de modo a ponderar falhas ou melhorias no processo propondo novas formas de responder aos problemas apontados (fig. 10).

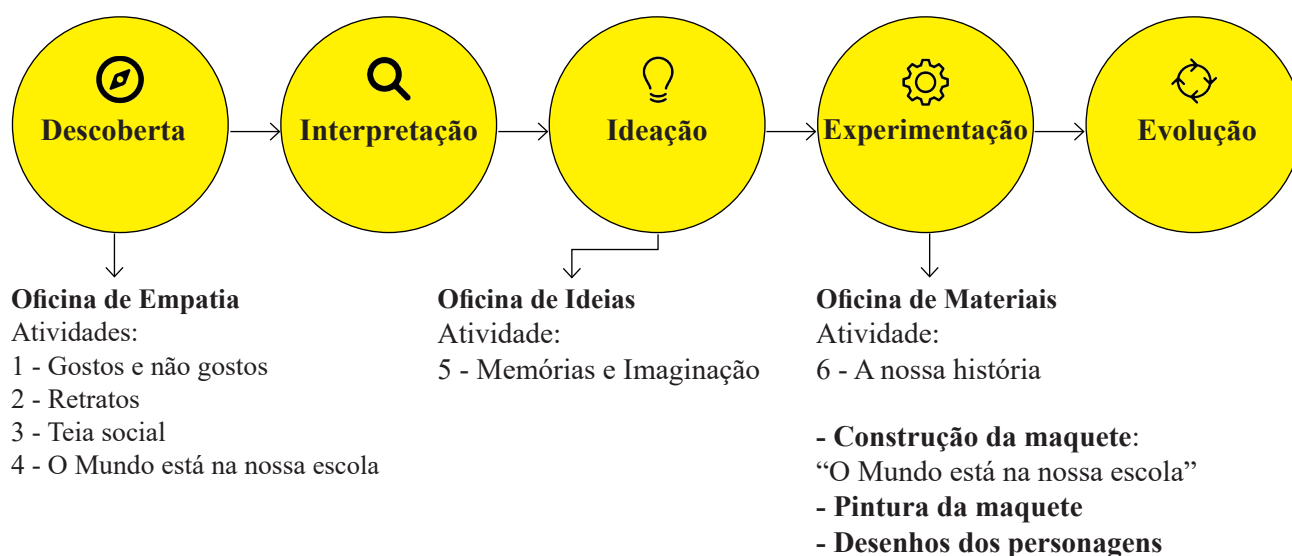
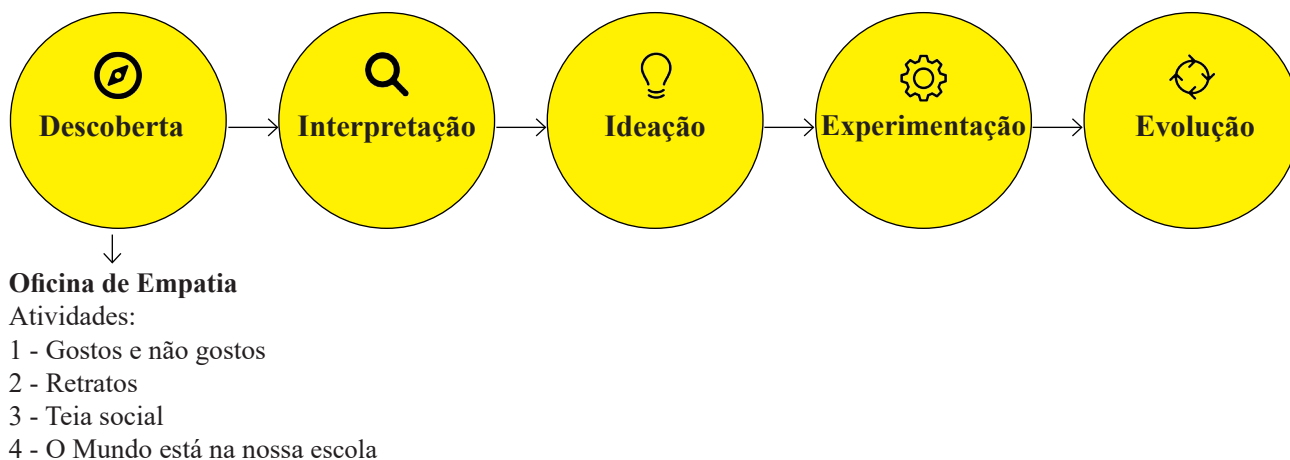


Figura 10: Esquema das fases do processo de Design e respetivas oficinas.



**Descoberta**

### 3.3. DESCOBERTA



**Figura 11:** Fase da Descoberta constituída por quatro atividades pertencentes à Oficina de Empatia.

Na fase da Descoberta procurou-se conhecer as crianças e suas culturas através da criação de uma relação empática, assim como observar e perceber o desafio de modo a selecionar a informação útil para o projeto. Para a realização da “Oficina de Empatia” foi criado um grupo de crianças que iram participar nas atividades (fig. 11).

Na fase da Descoberta constam as seguintes etapas:

- Introduzir a designer no contexto escolar e intercultural;
- Criar uma relação estreita e empática com as crianças;
- Observar e perceber o desafio;
- Identificar e selecionar a informação útil para o projeto;
- Construir uma equipa de trabalho com base em critérios de seleção;
- Preparar e realizar as atividades da “Oficina de Empatia”.

#### 3.3.1. Observações de campo

Através de observações e conversas com as crianças e os professores houve a possibilidade de recolher e tomar nota dos acontecimentos e das informações que se procurava no âmbito das relações interculturais das crianças. As principais descobertas estão indicadas nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1: Registo do que se observou sobre as crianças.

O que se observou?	Em que contexto?
Algumas crianças tentavam esconder certos aspectos das suas culturas, que não se orgulhavam ou tinham vergonha.	Durante conversas com as crianças no recreio
As refeições e lanches das crianças muçulmanas eram diferenciados das restantes, quer na comida que comem na cantina, quer nas sandes dos lanches.	Nas horas de almoço com as crianças no refeitório
O distanciamento de algumas crianças em relação ao seu país de origem ou cultura dificultava e limitava as conversas sobre o assunto.	Durante conversas com as crianças no recreio
A barreira linguística é a maior dificuldade que as crianças enfrentavam para poderem brincar e interagir.	Durante conversas com as crianças no recreio
Das crianças estrangeiras, os brasileiros são os mais desinibidos, ao contrário dos paquistaneses e bangalas.	Assistência às aulas e durante o recreio
Um rapaz paquistanês contou à designer, de forma entusiasta, que finalmente iria ter dupla-nacionalidade.	A designer foi abordada durante o recreio
As raparigas paquistanesas e bangalas têm uma atitude de submissão ou de vergonha com os rapazes em geral, mas em particular com os rapazes das suas nacionalidades.	Numa situação em que a designer tentava falar com uma rapariga bangala com a ajuda de seus compatriotas
As raparigas e rapazes muçulmanos, em especial para os paquistaneses e bangalas, não se costumam misturar ou brincar no recreio.	Durante as observações no recreio

Tabela 2: Registo do que foi dito à designer.

O que foi dito à designer?	Quem disse?
As crianças que frequentaram o mesmo jardim de infância têm mais facilidade em comunicar e interagirem.	Professora do 1ºano
As crianças que nasceram ou estão em Portugal desde cedo têm mais facilidade na integração.	Professora do 1ºano
As crianças que nasceram ou estão em Portugal desde cedo mas que mantêm uma relação quase exclusiva à sua comunidade têm dificuldades de integração quando entram para a escola (exemplo: os chineses).	Professora do 3ºano
As crianças percebiam que existiam diferenças culturais, mas não estigmatizam.	Professora do 3ºano
Durante as brincadeiras de recreio, as raparigas paquistanesas têm vergonha de mostrar a barriga quando faziam o pino ou a ponte.	Professora do 3ºano
As crianças estrangeiras tendiam a criar uma identidade comum de união.	Professora do 4º ano
Existiram casos de discriminação inter-racial entre as crianças da escola.	Professora do 3ºano

### 3.3.2. Seleção da Equipa de Trabalho

A formação da equipa contou com a indicação dos professores da escola através de critérios de seleção de forma a orientar as sugestões dos professores (fig. 12).

As linhas orientadoras para a seleção das crianças a participar no projeto são:

- **Várias nacionalidades:** pretendia-se um grupo heterogéneo em culturas;
- **Colaboração:** encontrar crianças com vontade de trabalhar em grupo devido à metodologia participativa;
- **Interação:** para reforçar a empatia entre as crianças da equipa;
- **Motivação:** factor importante num projeto de cerca de 5 meses;
- **Concentração:** essencial para as sessões de debate.
- **Finalização de tarefas:** demonstrar resiliência e persistência em terminar as atividades do projeto;
- **Espírito crítico:** importante para questionar e transmitir opiniões;
- **Criatividade:** ferramenta fundamental para apresentar novas soluções;
- **Gosto por criar coisas novas:** fazer algo que ainda não foi feito;
- **Concretização técnica:** importante para a finalização e materialização das ideias sem protótipos.

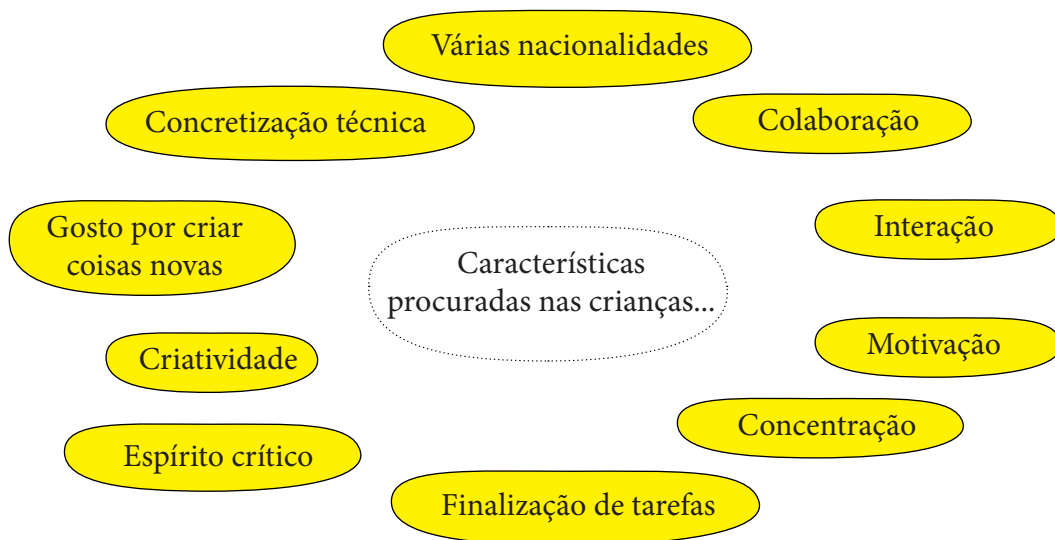


Figura 12: *Mindmap* das características procuradas nas crianças.

Ficou definida a equipa de crianças que iria estar presente no projeto durante cerca de 5 meses. A equipa foi composta por 9 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, sendo que 8 crianças pertenciam ao 4º ano e apenas 1 criança ao 3º ano<sup>13</sup> (fig. 13).



Figura 13: Equipa de Trabalho.

<sup>13</sup> As crianças da Equipa de Trabalho foram devidamente autorizadas pelos pais ou responsáveis legais, através de uma declaração realizada para o efeito. Ademais, a Coordenadora da Escola, Teresa Pais, autorizou a captação de imagens em fotografia e em vídeo através de um documento onde se declara que tem em arquivo autorizações de cedência de direitos de imagem da parte dos Encarregados de Educação, sendo esta aplicável a todas as crianças da escola. Ambos os documentos encontram-se em Anexo e Apêndice desta dissertação.

### 3.3.4. Oficina de Empatia

Ao longo da fase da Descoberta foram realizadas 12 sessões, cada uma com 60 minutos<sup>14</sup>. Destas sessões, quatro resultaram em atividades que decorreram no sótão da escola, local cedido pela direção da escola, excepto uma atividade que teve lugar no recreio principal. As atividades pretendiam ir ao encontro da receptividade das crianças e com a evolução da investigação de campo, pelo que foram intercaladas com diálogo e discussão.

#### Atividade nº1: Gostos e Não gostos

##### Descrição

A atividade baseou-se no tipo de perguntas que as crianças faziam quando conheciam uma pessoa nova: “o que gostas de fazer?” ou “gostas de brincar a quê?”. Considerando que, do ponto de vista das crianças, esta forma de abordagem era a mais natural, foi com base nestas perguntas que nasceu a ideia da criação de uma tabela dos “Gostos e Não gostos”. A atividade consistiu em construir uma tabela com duas colunas destinadas à escrita de tópicos sobre coisas de que gostavam e não gostavam, sem serem dadas restrições temáticas ou categóricas. Para o efeito, estipulou-se a criação de uma tabela numa folha de papel com a dimensão A4.

##### Objectivos

- Expor os interesses e os desinteresses em relação a qualquer aspecto por parte das crianças;

##### Materiais

- Lápis de cor, canetas de filtro, tesouras, colas e fita-cola (fig. 14);
- Cartolinas lisas e caneladas de várias cores (fig. 15);
- Folhas A4.



Figura 14: Materiais para colorir, de recorte e colagem.

Figura 15: Cartolinas para construir as tabelas.

<sup>14</sup> Período de tempo que é estipulado pelo horário das atividades extra curriculares.

## Observações

Os tópicos por eles escritos na tabela revelaram alguma consciencialização de temas relevantes como: “não gosto de racismo”, “não gosto de bullying”, “não gosto do Donald Trump”, mas também de temas que definiam as suas personalidades: “gosto de mim”, “não gosto que sejam mais bonitos que eu”. Na sua maioria, os tópicos abordados eram relativamente comuns e transversais a temas como: comida, brincadeiras, amigos, família, etc.

Os materiais utilizados na atividade eram familiares a todas as crianças facilitando a criação da tabela (fig. 16 e 17). A atividade favoreceu a autorreflexão dos gostos das crianças sem constrangimentos ou estipulação de regras categóricas, assim como estimulou a análise crítica e sucinta das crianças sobre temas variados. Ademais, a atividade contribuiu para a designer compreender a profundidade da reflexão acerca de diversos temas e conhecer melhor as suas personalidades, assim como resultou no reforço da empatia entre as crianças e a designer, considerando-se essencial para criar espírito de grupo que possibilite que os assuntos da interculturalidade sejam explorados posteriormente.

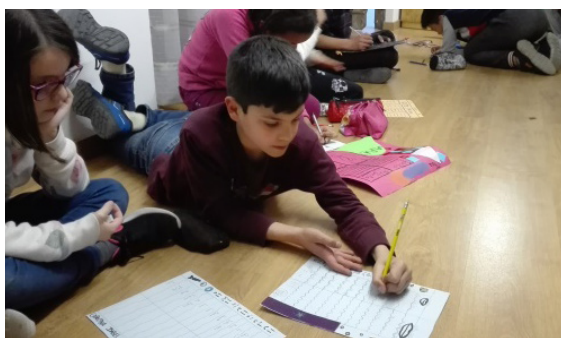


Figura 16: Preenchimento da tabela.



Figura 17: Construção da tabela.

## Atividade nº2: Retratos

### Descrição

Consistiu na realização do auto-retrato das crianças da Equipa de Trabalho. Com base na sua fotografia, as crianças tiveram que representar as suas caras. Podiam desenhar, pintar e colocar aplicações em cartolinas. Posteriormente formaram-se pares para conversarem e fazerem as perguntas necessárias para criar a biografia do seu par. De seguida teriam de escrever os apontamentos das conversas para uma folha recortada em balão de fala. Cada criança apresentou ao restante grupo a biografia do seu par.

### Objectivos

- Sensibilizar para a igualdade e diferença;
- Aprofundar o conhecimento de si próprio e a abertura ao outro;
- Apresentar aspectos desconhecidos uns dos outros;
- Fortalecer as relações interpessoais e de empatia entre as crianças.

### Materiais

- Folhas A5 ;
- Lápis de cor e canetas de filtro;
- Cartolinas lisas e caneladas;
- Tesouras e colas.
- Folha recortada em forma de balão de fala (fig. 18).



Figura 18: Folha de papel recortada em forma de balão de fala.

## Observações

Das crianças que compõem a equipa, três revelaram algumas preocupações ao nível das diferenças físicas e da sua aceitação. No caso da aluna Vera, esta demonstrou estar muito insegura em se retratar, bem como expressou alguns complexos em mostrar o seu retrato aos outros colegas. A Vera, sendo de raça negra, queria-se representar com um tom de pele mais branco. O aluno Asad revelou também uma vontade de ser diferente daquilo que é, pois quis representar-se de acordo com os padrões que considerou ser normais na sociedade em que estava inserido ao colocar o seu cabelo castanho claro, tendo ele o cabelo preto. O aluno Francisco revelou nesta atividade alguma falta de noção de si mesmo demonstrando vontade de se representar com algumas características diferentes de si, como no caso dos olhos que pintou de verde (fig. 19 - 1 e 2). Estes casos foram os que despertaram para alguns assuntos mais complexos nomeadamente a rejeição das origens e da identidade em prol de uma aceitação e integração numa sociedade considerada padrão por eles e por quem os rodeia. A curiosidade de alguns elementos dos pares não era ainda muito aprofundada para as questões das culturas e tradições. Por essa razão, verificou-se incompreensão de algumas das tradições nomeadamente na explicação do aluno Lin sobre o ano chinês, mas também verificou-se dificuldades em expressarem assuntos estreitos às suas culturas na língua portuguesa. Além disso, para algumas crianças a distância do seu país de origem dificulta a percepção e a transmissão de determinados aspectos, por isso tentou-se estimular e desenvolver o debate junto dos pares que ofereciam mais dificuldades (fig. 19 - 3 e 4). A apresentação das biografias verificou que este foi um momento dedicado aos alunos estrangeiros na medida em que o restante grupo descobriu aspectos que ainda não estavam muito familiarizados (fig. 19 - 5).

Os materiais foram adequados ao método de trabalho devido à utilização de materiais que os alunos gostavam e usavam frequentemente, mas também pelo objecto de trabalho estar concentrado nos alunos através da representação por meio do seu retrato e da sua biografia. Os objectivos da atividade foram alcançados: no conhecimento e aprofundamento deles próprios, nomeadamente a noção ou não dos traços físicos; e nos aspectos que deram a conhecer aos restantes colegas. Desta forma, considera-se que as relações interpessoais foram fortalecidas graças à empatia que se gerou nas mais diversas situações e ao espírito de equipa que saiu reforçado.

Posteriormente à realização das três partes da atividade, os retratos e os balões de fala com a biografia foram expostos no corredor da escola (fig. 19 - 6). Este propósito teve a intenção de despoletar reações por parte das demais crianças da escola, na medida em que estariam a contactar com o trabalho que estava a ser desenvolvido. As reações ao resultado da atividade foram de curiosidade e expressavam a vontade de terem participado.



**Figura 19:** 1 e 2- Criação dos auto-retratos de cada criança; 3 - Realização da entrevista dos pares sorteados; 4 - Preenchimento dos balões de fala com as biografias dos pares; 5 - Apresentação das biografias de cada par aos restantes elementos da equipa; 6 - Exposição dos trabalhos no corredor da escola.

### Atividade nº3: Teia Social

#### Descrição

A partir de uma roda formada pela Equipa, as crianças sentaram-se de forma a serem vistas umas pelas outras. Tinham de lançar um novelo de lã para outro colega e fazer uma pergunta com base na categoria estipulada. No fim da atividade, a roda formaria uma teia social arquitectada pelo cruzamento de ideias, de descobertas e de relações interpessoais.

#### Objectivos

- Refletir sobre temas como tradições, cultura, religião, família, escola, amigos, países, gastronomia;
- Incentivar a descoberta e a curiosidade em relação ao outro colega;
- Desenvolver o sentimento de integração e ligação por parte de todos;
- Proporcionar uma experiência dinâmica de socialização.

#### Materiais

- Novelos de lã (fig. 20);
- Papel escrito com temas estipulados, tais como tradições, cultura, religião, família, escola, amigos, países, gastronomia (fig. 21).



Figura 20: Novelos de lã.

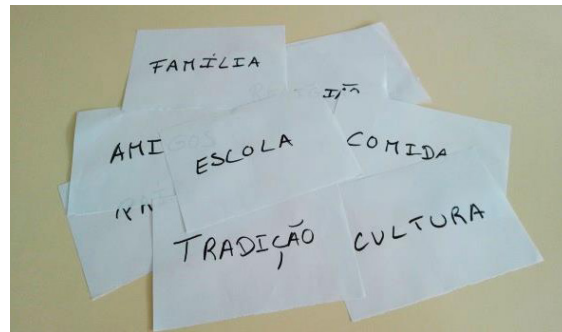


Figura 21: Temas escritos em papel.

## Observações

Todos os alunos tiveram uma entrega e presença ativa ao longo da atividade. As perguntas que foram dirigidas aos alunos estrangeiros tinham mais conteúdo e continham uma curiosidade própria do seu desconhecimento; já as perguntas entre os portugueses eram mais superficiais. Contudo as perguntas dos estrangeiros dirigidas aos portugueses mereceram destaque pelo facto de os tentarem colocar num contexto e numa situação hipotética de deslocação do seu país de origem. A tentativa dos alunos estrangeiros colocarem os portugueses numa situação igual à sua prende-se com a necessidade que eles tinham em sentirem algum traço comum, mas também tentarem encontrar um sentimento de compreensão com a sua situação. Também existiu algum embaraço do aluno Gabriel (luso-britânico) quando lhe é perguntado “Porque estás em Portugal?”, sendo que a resposta é dada de uma forma incontestável “Eu sou português!”. Esta resposta faz crer que existe alguma vontade de se assumir totalmente português, como se ser também inglês fosse um constrangimento social. Pode-se concluir ainda que esta atividade serviu para perceber que havia informações e características que não conheciam uns dos outros, pois houve um estímulo e a criação de uma situação propositada para esclarecer as dúvidas e curiosidades que tinham.

A ideia da utilização da ferramenta de trabalho, a lã, foi adequada, quer pelo objeto em si que proporcionou a interatividade que era desejada, mas também pelo efeito visualmente apelativo e divertido, sendo este motivo de bastante risada entre as crianças. Quanto ao método de trabalho aplicado, este foi devidamente adaptado ao contexto e aos objectivos estabelecidos da atividade, pois foi planeada previamente com categorias para orientar as perguntas dos participantes e, desta forma, permitiu criar-se uma linha narrativa (fig. 22).

O tempo que tinha sido destinado para a realização da atividade foi suficiente e produtivo, pelo que depois de todas as categorias terem sido discutidas pelo grupo, ainda houve interesse e vontade por parte dos participantes em continuarem o jogo. Estes últimos minutos demonstraram que a atividade tinha sido bem-sucedida pois, mesmo não tendo desta vez a orientação das categorias, as perguntas demonstravam curiosidade e pertinência no ponto de vista dos objectivos definidos da atividade. Deste modo, estimulou-se a comunicação e o interesse por descobrir mais aspectos do outro e a consciencialização das diferenças e semelhanças culturais; a partilha de experiências contribuiu para o desenvolvimento de um sentimento comum e de união; e ainda resultou no aumento da proximidade e cumplicidade dos elementos da equipa.

A maior dificuldade foi a língua portuguesa, na medida em que os participantes estrangeiros sentiram alguma incapacidade de se expressarem e explicarem as suas ideias. Nestas situações, tentou-se ajudar a interpretar aquilo que pretendiam dizer, mas também verificou-se respeito e esforço pelo restante grupo em tentar compreender.



Figura 22: Sequência da atividade Teia Social.

## Atividade nº4: O Mundo está na nossa escola

### Descrição

Através da visualização das imagens alusivas à cultura, tradição, religião, gastronomia, hábitos, trajes e arquitetura previamente agrupados por nacionalidades, as crianças tinham de as associar ao país representado pela sua bandeira e localizá-lo no planisfério. De seguida, com base no que analisaram tiveram de fazer uma interpretação própria das imagens em desenho, imaginando-as e colocando-as no contexto da escola com o tema “O Mundo está na nossa escola”.

### Objectivos

- Promover a cooperação entre os alunos;
- Discutir e questionar o conhecimento popular que leva à criação de estereótipos e preconceitos;
- Proporcionar uma aprendizagem visual das diferenças culturais;
- Fortalecer os laços multiculturais entre os alunos.

### Materiais

- Imagens impressas representativas da bandeira, cultura, tradição, religião, gastronomia, hábitos, trajes e arquitetura de 15 países diferentes (fig. 23);
- Planisfério impresso (fig. 24);
- Colas e papel de cenário.
- Lápis de cor e canetas de filtro;
- Folhas A3.



Figura 23: Imagens impressas sobre as 15 nacionalidades da escola.

Figura 24: Planisfério e com a identificação dos países.

## Observações

As imagens foram escolhidas como objecto de trabalho para que retratassem visualmente as 15 nacionalidades representadas na escola. Segundo o manual de Educação Intercultural *All different, all equal*, as crianças são mais fáceis de cativar pela imagem devido ao poder forte de criar preconceitos assim como de os desconstruir (Youth Directorate, 1995, p. 54).

No debate sobre as imagens, o Brasil e os países europeus Portugal, Itália, França e Reino Unido foram os que não ofereceram dúvidas para o grupo. A facilidade com que identificaram estes países deveu-se não só à proximidade geográfica a Portugal, mas sobretudo pela identificação da cultura portuguesa como sendo uma cultura pertencente a uma outra que é comum à restante Europa. Todos estes países tinham traços históricos e culturais familiares para todo o grupo.

Verificou-se que os países africanos foram os que levantaram maior discussão e discordância devido à similitude das culturas. Contudo, países como a Nigéria e Marrocos trouxeram surpresa por não terem sido identificados como tal. As crianças não conseguiram identificar a cultura e a bandeira da Nigéria, pois não encontravam qualquer ponto de referência. Marrocos causou surpresa, pois praticamente todo o grupo tinha uma ideia errada da cultura marroquina, acabando por ser o país que despertou mais curiosidade e levantou mais questões. Os países asiáticos foram facilmente identificados pelos representantes estrangeiros da equipa, sendo que no caso do Bangladesh, embora não existisse nenhuma criança dessa nacionalidade na equipa, não ofereceu muitas dúvidas às crianças do Paquistão e do Nepal pela proximidade geográfica e cultural desses países aos seus países de origem. Mesmo as crianças estrangeiras aprenderam que os seus países têm semelhanças culturais com outros, nomeadamente a religião muçulmana (Paquistão, Bangladesh, Marrocos, Senegal, Guiné-Bissau, Guiné Conacri e Nigéria) e a budista/hindu (China e Nepal). Também a semelhança arquitectónica e paisagística da China e do Nepal causaram reacções de surpresa para as próprias crianças desses países. Por último, alguns estrangeiros da equipa aprenderam algumas tradições portuguesas como os caretos transmontanos.

Assim, o método de trabalho cumpriu com os objectivos traçados, nomeadamente a descoberta de novas informações e a desconstrução de ideias pré-concebidas, mas também a criação de debate que era pretendido. Verificou-se que os conhecimentos que tinham sobre os países representados não eram muito aprofundados, pelo que foi importante uma abordagem mais visual para entenderem as semelhanças e diferenças.

Na segunda parte da atividade, as crianças recorreram bastantes vezes à consulta das imagens. Este exercício pretendia ser uma reflexão e um resumo dos conhecimentos alcançados, mas verificou-se uma tendência natural para representarem os elementos que eram mais familiares. A maioria das crianças limitou-se a representar elementos culturais dos seus países ou elementos que os chamaram a atenção (fig. 25). Desta forma, não

houve esforço por integrar esses elementos no contexto da escola, pois estavam mais preocupados em desenhar e representá-los bem do que imaginá-los noutra ambiente. Esta tendência não foi totalmente inesperada devido ao facto de terem 15 países bastante diferentes uns dos outros, mas também por não demonstrarem segurança com as culturas que ainda não tinham muita proximidade.

O tempo destinado para a atividade foi inteiramente aproveitado pelas crianças, sendo possível a criação de um ambiente de forte produtividade e dinamismo. Depois de concluída, os desenhos e o papel de cenário com as imagens foram expostos juntamente com a primeira atividade. A reação dos alunos face ao que estava exposto foi de espanto e curiosidade, não só pela dimensão e quantidade de imagens que estavam exibidas, como também pela variadíssima paleta de cores que os invocava a observar. Os comentários e as reações mais expressivas foram dos alunos estrangeiros que esboçavam sorrisos quando encontravam e verificavam semelhanças culturais nas imagens, como por exemplo: os trajes, a comida, a religião, e também algumas cerimónias e festividades (fig. 26). Posto isto, pode-se concluir que a atividade cumpriu com a intenção de despoletar um sentimento de unificação e identificação entre toda a comunidade estrangeira da escola.



Figura 25: 1 - Discussão sobre as imagens dos países representados; 2 - Imagens agrupadas por país; 3-Elaboração do desenho; 4 - Finalização dos desenhos sobre a temática O Mundo está na nossa escola.



Figura 26: Conjunto de imagens com a exibição no corredor da escola das atividades.



# Interpretação

### 3.4. INTERPRETAÇÃO

Na fase da Interpretação pretendeu-se analisar com as crianças as observações decorrentes da fase anterior de modo a tratar a informação, refletir e interpretá-la no âmbito da interculturalidade procurando significados e oportunidades de projeto.

Esta fase comporta as seguintes etapas:

- Registrar as aprendizagens;
- Compartilhar impressões com outras pessoas;
- Selecionar a informação;
- Refletir e interpretar a informação;
- Procurar significados e oportunidades de projeto.

As observações que se destacaram encontram-se nas seguintes categorias (fig. 27):

- A escola e a multiculturalidade;
- Integração das crianças na escola;
- Despreendimento com a cultura de origem;
- Segregação nos momentos destinados à alimentação;
- Constrangimentos culturais relativos ao vestuário e ao corpo;
- Fatores discriminatórios relativo ao género;
- Barreira linguística;
- Criação de uma identidade comum.

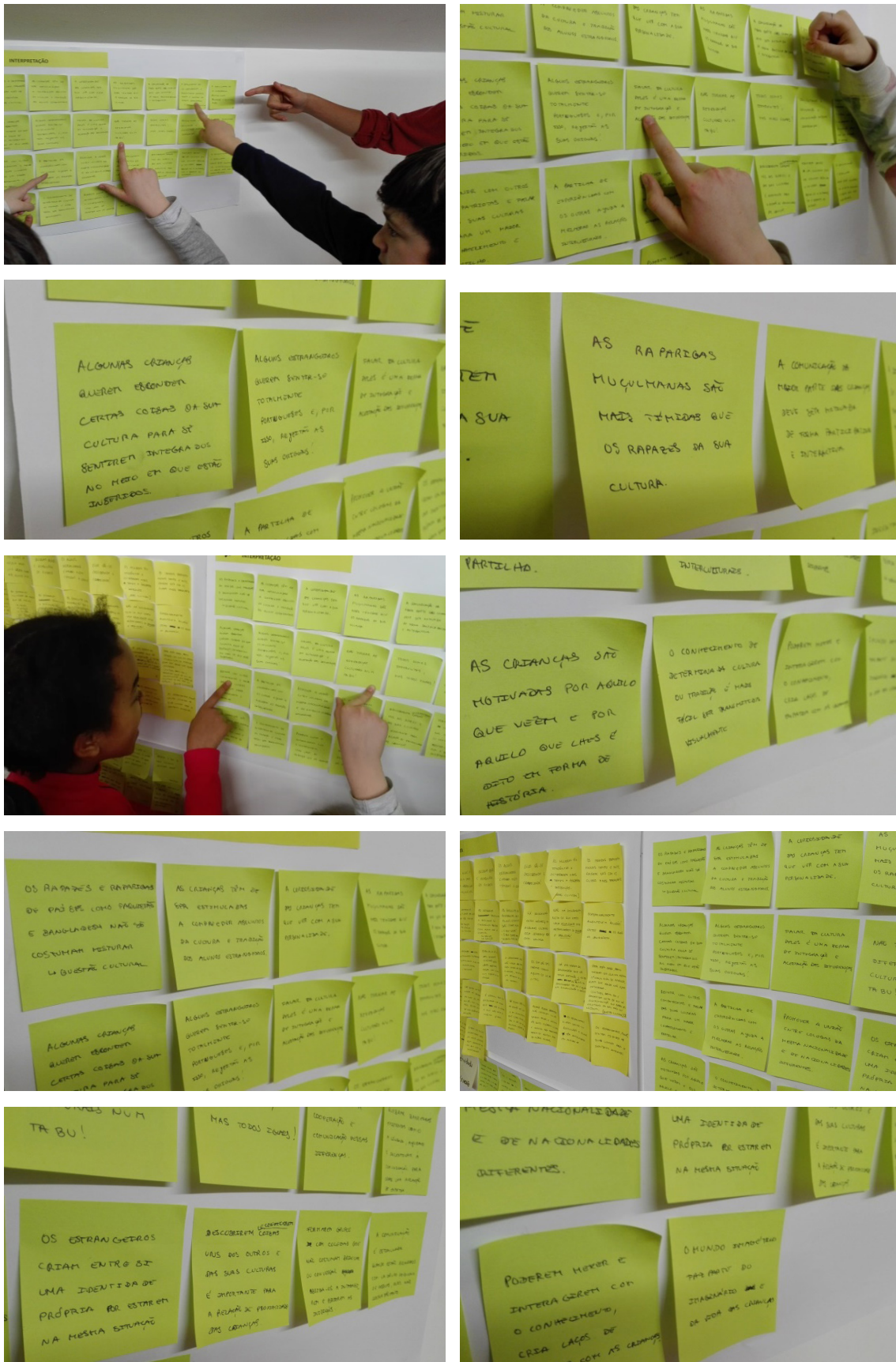


Figura 27: Conjunto de imagens da montagem das reflexões reunidas até à fase da Interpretação.

### **3.4.1. A escola e a multiculturalidade**

As crianças que foram para a Escola Básica Nº1 já se conheciam por terem frequentado o mesmo jardim de infância, considerando-se um dado integrador e facilitador para a comunicação (língua) e interação (cultura) entre as crianças, não só portuguesas, mas principalmente estrangeiras, o que contribui para a tolerância face ao paradigma da multiculturalidade.

Quanto mais cedo as crianças conviverem no contexto da multiculturalidade, mais fácil se torna compreender as diferenças culturais e tradicionais como normais na sociedade. Os preconceitos e a exclusão não nascem com as pessoas, mas pelo contrário são criados e desenvolvidos em sociedades intolerantes e fechadas. Neste sentido, é compreensível que crianças de diferentes nacionalidades que partilham o mesmo espaço de ensino desde muito novos tenham desenvolvido uma relação de naturalidade sem olhar para as diferenças como barreiras. Existe a tendência de catalogar a sociedade em que estamos inseridos como sendo a certa e normal face a outras, no entanto quando se vive numa sociedade em que várias culturas coabitam no mesmo meio e estabelecem relações, esta ideia de sociedade multicultural entende-se como normal.

### **3.4.2. Integração das crianças na escola**

Segundo vários testemunhos e conversas decorrentes da fase da Descoberta, existe uma relação de inclusão por parte dos alunos estrangeiros, nomeadamente os que nasceram em Portugal, por já estarem desde cedo familiarizados com a cultura e realidade portuguesa. Existe, por isso, uma aceitação cada vez mais notória na coexistência com as mais diversas nacionalidades na comunidade escolar. Contudo as crianças que já nasceram ou estão desde muito cedo em Portugal, mas que mantêm um vínculo bastante fechado e uma relação quase exclusiva com a sua comunidade e cultura de origem, torna mais difícil o processo de integração e de adaptação quando entram na escola pela primeira vez, como acontece com as crianças chinesas. Um exemplo desse fechamento é o do aluno LinDaWei que nasceu em Lisboa e nunca saiu de Portugal mas só aprendeu português quando entrou na escola tendo frequentado a disciplina PLNM (Português Língua Não Materna) até ao 4º ano. Assim, até entrar na escola básica, o Lin contactou apenas com membros da comunidade chinesa. Além disso, quase todas as crianças chinesas frequentam a escola chinesa aos sábados todo o dia e por vezes aos domingos.

A integração depende de vários fatores: do país de origem, da cultura, da personalidade, do género, e outros fatores. Por exemplo, neste contexto escolar as crianças brasileiras são as mais fáceis de integrar, pois também são as mais receptivas. Opostamente, as mais contidas são as crianças do Paquistão e do Bangladesh. Assim, é necessário compreender

que a diferenciação ou a proximidade das diferentes culturas com a cultura portuguesa pode ser um factor favorável, ou não, à integração e identificação das mesmas.

As diferenças culturais das crianças estrangeiras, embora não se revelem presentes muitas vezes e não sejam totalmente visíveis, acabam por estar bastante enraizadas no dia-a-dia dentro e fora da escola. Verifica-se que as crianças percebem que existem diferenças culturais, mas, acredita-se que devido às suas idades, ainda não tendem a estigmatizá-las, nem as procuram entender. Os traços culturais manifestam-se através das roupas/trajes, da língua e da comida, ou até das diferenças físicas, mas também outros aspectos culturais são estimulados pelos professores e pelas atividades da escola, por exemplo, em eventos festivos com danças e canções.

### **3.4.3. Despreendimento com a cultura de origem**

Na primeira fase do projeto, verificou-se para algumas crianças a necessidade de integração e identificação com a sociedade portuguesa em que estão incluídas, mas também com o grupo de crianças que costumam brincar, implicando um desapego com a cultura de origem. Para as crianças de nacionalidades diferentes, e que já nasceram ou estão em Portugal desde o início das suas vidas, é normal haver um despreendimento das suas culturas, tornando-se assim difícil falar sobre o assunto. Por exemplo, um rapaz paquistanês queria que o deixassem de chamar pelo primeiro nome, Muhammad, e apenas o tratassem por Asad, pois o primeiro nome implicava uma associação direta ao profeta islâmico. Esta atitude revela a necessidade de ocultar a identidade para se sentir mais próximo dos outros, considerando a melhor forma de se inserir no meio social em que se encontra. Além disso, o aluno Asad revelou de forma entusiástica o processo de nacionalização que estava prestes a ser finalizado, passando a ter dupla-nacionalidade. Outro caso relevante é o aluno Mamadou, uma criança da Guiné Conacri, que se refere ao seu país e ao continente africano como um sítio de que não gosta por estar sempre em guerra.

### **3.4.4. Segregação nos momentos destinados à alimentação**

Foram observadas e contados outros aspectos e episódios relevantes durante a investigação, como os aspectos particulares da alimentação dos muçulmanos. Estas crianças comem na cantina numa mesa à parte para facilitar a logística e diferenciação dos almoços. Algumas delas trazem a comida de casa e outras apenas comem a sopa e a fruta. Também os lanches são diferenciados: as sandes vêm embrulhadas com um guardanapo de cor branca para as crianças muçulmanas e para as outras crianças com um guardanapo azul. Esta separação é feita conforme o conteúdo das sandes, pelo que

as diferenças são ainda mais notórias nestes momentos. No Ramadão<sup>15</sup> algumas crianças muçulmanas cumpriram com determinados preceitos, nomeadamente faziam o jejum parcial ou integral. Esta restrição fazia com que as crianças deixassem de comer e, em alguns casos, beber durante o dia inteiro. As crianças são ensinadas a fazerem este tipo de restrições para se habituarem às obrigações religiosas do Alcorão<sup>16</sup>.

Ainda neste contexto, vale a pena mencionar uma curiosidade sobre um casal de irmãos paquistaneses. O casal comia sempre junto na cantina e o irmão dava-lhe consentimento para a irmã iniciar a sua refeição. Soube-se que se não fosse a presença do irmão durante o almoço na cantina que a menina não se importava de comer a refeição confeccionada pela escola.

### 3.4.5. Constrangimentos culturais relativos ao vestuário e ao corpo

Foi revelado um momento caricato durante uma brincadeira entre duas raparigas paquistanesas, pois quando brincavam e faziam a ponte ou o pino, mostraram sem intenção um pouco do corpo, a barriga. A reação imediata foi cobri-la por receio deste incidente levantar indignação. Também quando alguém vinha mais decotado como se verificou nos dias de maior calor, as reações de algumas raparigas e rapazes do Paquistão e do Bangladesh eram de desconforto. Estes acontecimentos levam à seguinte reflexão: estas crianças olham para questões como estas como mal vistas e provocatórias, no entanto na sociedade e cultura portuguesa, estas situações são tidas como normais e aceites, algo que contrasta com os ideais e crenças destas crianças. Trata-se por isso de uma questão de choque cultural que gera reações controversas.

Das meninas muçulmanas da escola, apenas uma criança usou o *hijab* durante o Ramadão, sendo que no resto do ano letivo não houve nenhuma outra diferença evidente no vestuário, apenas se notou que nos dias de calor vinham menos expostas em relação às restantes crianças. Esta situação aparentemente não denotou nas crianças nenhuma reação negativa ou pelo menos manifestada em público, o que poderá ser indicador de aceitação e de convivência com a realidade muçulmana.

---

<sup>15</sup> O Ramadão é realizado no nono mês do calendário, ou seja, no dia 27 de Maio, e continua por 30 dias até ao dia 25 de Junho, respectivamente ao calendário gregoriano de 2017.

<sup>16</sup> O jejum é um dos pilares do Islão e é obrigatório para todos os muçulmanos.

### 3.4.6. Fatores discriminatórios relativos ao género

A questão de género, embora não tenha a mesma notoriedade em todas as culturas, existe praticamente em toda a parte. Esta questão foi alvo de observação por ser notória a timidez das raparigas do Paquistão e do Bangladesh face aos rapazes dessas mesmas culturas que demoram menos tempo a perderem as inibições. As raparigas tinham uma atitude de submissão perante os rapazes, não só quando elas falavam, não os olhando diretamente nos olhos, como também quando existia obediência no caso do casal de irmãos paquistanês mencionados anteriormente.

A mistura de género nestas culturas não é comum, pelo que foi raro observar uma proximidade de brincadeira ou até mesmo de conversa entre raparigas e rapazes. Constatou-se falta de relacionamento entre estas crianças devido a certos aspectos que as suas culturas assumem como regras de respeito ou normas. Contudo, importa analisar e olhar para estas questões como fatores que dificultam a integração no meio em que estão inseridos. Por vezes a intolerância ou discriminação pode estar presente dentro do próprio núcleo cultural.

### 3.4.7. Barreira linguística

Uma das maiores dificuldades que os alunos estrangeiros enfrentavam no quotidiano da escola é a barreira linguística, com consequências na aprendizagem, comunicação, lazer, interação e colaboração. A língua enquanto marcador de alteridade marca a sua identidade, mas torna-se difícil para uma criança brincar com alguém que não entende e que não fala a mesma língua. As crianças chinesas são as que apresentam maiores dificuldades na articulação das palavras e na parte da aquisição do vocabulário revelando-se um obstáculo de interação e integração, bem como os alunos estrangeiros que pelas suas idades mais avançadas tiveram que integrar anos escolares mais baixos para que pudessem acompanhar e aprender a língua portuguesa. Este factor levou a sentimentos de frustração e incapacidade de acompanhar o seu ritmo normal de aprendizagem. Por exemplo, quando há crianças estrangeiras novas na escola e que ainda não falam português os professores incitam as crianças da mesma nacionalidade ou que falam a mesma língua para ajudar à integração e socialização dessas crianças com o resto da comunidade escolar. Existe uma espécie de tutorias que se criam entre alunos das mesmas nacionalidades, para se ajudarem uns aos outros ao nível da língua e integração. Observou-se que a comunicação torna-se mais difícil de acontecer entre rapazes e raparigas do Paquistão e Bangladesh, sem que o encorajamento parta dos professores. Um exemplo é o caso de uma menina do Bangladesh que entrou no início do ano lectivo para a escola e que foi para o 3º ano, mas não falava português e percebia pouco da língua inglesa. Naturalmente, para este caso, foram precisos mecanismos de aprendizagem específicos na sala de aula através

da correspondência de imagens com vocabulário. No entanto, até meados de Fevereiro verificou-se que no recreio a criança não comunicava e conseqüentemente não brincava com quase ninguém por ainda não conseguir falar com as outras crianças. Assim, como os seus colegas compatriotas eram todos rapazes essa interação não acontecia, pelo que não se tinham apercebido que a criança ainda não estava integrada. Neste caso particular, misturaram-se vários fatores: a barreira linguística, como principal factor discriminatório e de isolamento; a discriminação de género; e a timidez de uma criança de outra nacionalidade que veio para um país desconhecido.

#### **3.4.8. Criação de uma identidade comum**

Compreendeu-se que o desconhecimento cria estranheza, as crianças tendem a criar características semelhantes para se sentirem pertencentes a um lugar ou para se sentirem compreendidas. Constatou-se no recreio e nas brincadeiras das crianças que existia uma tendência para a união e identificação entre estrangeiros, pois sentiam-se identificados pela própria busca de serem integrados na cultura portuguesa, procurando construir uma identidade comum entre eles.

### 3.4.9. Oportunidade de projeto

As observações anteriormente apontadas manifestam-se em oportunidades de projeto (fig. 28), tais como:

- Reunir crianças da mesma nacionalidade de forma a partilharem experiências e pontos de vistas sobre as suas culturas;
- Distribuir a cada uma das crianças um país. Assim, consoante os casos, as crianças podiam ficar com os seus países de origem ou com países que não tivessem nenhuma ligação;
- Para contrariar as diferenças de género ou os preconceitos, atendeu-se à necessidade de se reunir raparigas e rapazes no mesmo grupo, com especial atenção para os grupos do Paquistão e do Bangladesh;
- Uma vez que existem casos de crianças que não têm especial orgulho nas suas raízes ou aspectos das suas culturas, decidiu-se criar uma oficina para a discussão dos aspectos mais relevantes dos seus países, de modo a procurar outras interpretações e significados;
- Estimular os estrangeiros que nunca foram ou não se lembram do seu país de origem a falar e descobrirem aspectos e histórias que os identificassem e ligassem às suas raízes;
- Proporcionar um ambiente propício para as crianças exporem os seus desabafos, memórias e experiências relativamente à temática da interculturalidade.



Figura 28: Exibição dos painéis com as reflexões até à fase da Interpretação.



# Ideação

### 3.5. IDEACÃO



Figura 29: Fase da Ideação constituída pela atividade “Memórias e Imaginação” pertencente à Oficina de Empatia.

Na fase da Ideação pretendeu-se que as crianças debatessem as suas culturas, contando as suas memórias, experiências ou expectativas dos seus países. Para a realização da atividade da “Oficina de Ideias” a Equipa de Trabalho iria receber mais 15 crianças (fig. 29).

Esta fase é orientada pelas seguintes etapas:

- Tornar acionáveis as oportunidades;
- Selecionar mais participantes relevantes para o processo de trabalho;
- Partilhar ideias e experiências entre as crianças;
- Aprender em conjunto.

### 3.5.1. Oficina de Ideias

A oficina desta fase é composta apenas por uma atividade “Memórias e Imaginação”, dividida em três sessões com a duração de 60 minutos, realizadas no sótão da escola.

Esta oficina pretendia que a criação das ideias denotasse os aspectos mais relevantes das culturas das crianças. No entanto, no caso de serem apontados aspectos mais negativos, era proposto que encontrassem um conceito que pudesse apresentar uma solução. Era importante criar ideias para melhorar as relações interculturais e evidenciar os laços culturais. Esta fase requereu uma dinâmica mais ativa e participativa, pois a equipa composta pelas nove crianças aumentou significativamente.

### 3.5.2. Organização dos grupos

Foram distribuídos os países representados na escola pelas nove crianças da Equipa de Trabalho. Nesta distribuição acautelou-se três fatores: primeiro, maior número de nacionalidades face ao número de crianças que compõe a equipa; segundo, dar primazia à atribuição dos países que tinham representantes na equipa; e terceiro constituir grupos que não ultrapassassem 3 crianças. Do total dos 15 países apenas se selecionou 11, retirando os países que pertencem à Europa, nomeadamente Portugal, Inglaterra, França e Itália (fig. 30).



Figura 30: Países representados nas sessões da Oficina de Ideias.

Esta opção surgiu após se ter constatado na quarta atividade “O Mundo está na nossa escola”, que estes quatro países foram os mais reconhecidos e familiares para as crianças. Dos onze países selecionados e distribuídos pelas nove crianças, as três crianças estrangeiras da equipa ficaram responsáveis pelo seu próprio país: China, Nepal e Paquistão (fig. 31 - 4, 5 e 6). Como o número de países era maior face às crianças da equipa, estipulou-se que duas das crianças ficariam responsáveis por dois países, juntando-se a Nigéria e o Senegal num único grupo e a Guiné-Bissau com a Guiné Conacri (fig. 31– 1 e 9). Os restantes quatro países a atribuir foram distribuídos conforme as preferências e curiosidades das crianças (fig. 31 – 2, 3, 7 e 8).



**Figura 31:** 1- Grupo de trabalho do país: Senegal e Nigéria. 2- Grupo de trabalho do país: Brasil. 3- Grupo de trabalho do país: Angola. 4- Grupo de trabalho do país: China. 5- Grupo de trabalho do país: Nepal. 6- Grupo de trabalho do país: Paquistão. 7- Grupo de trabalho do país: Marrocos. 8- Grupo de trabalho do país: Bangladesh. 9- Grupo de trabalho do país: Guiné-Bissau e Guiné Conacri.

## **Atividade nº5: Memórias e Imaginação**

### **Objectivos**

- Criar espaço e tempo para as crianças contactarem com outras crianças da mesma nacionalidade;
- Proporcionar um ambiente de debate e de trocas de experiências entre as crianças;
- Expor e refletir em conjunto as memórias ou expectativas que tinham sobre os seus países de origem;
- Registrar a história de cada criança sobre o seu país e a sua cultura.

### **Materiais**

- Folhas de papel A4;
- Canetas ou lápis;
- Bandeiras dos países impressas.

### **Observações sobre os grupos:**

#### **Nigéria**

As crianças do grupo estavam bastante interessadas e procuraram reunir informações por si antes da realização da oficina. Durante a sessão, foram ressaltados vários aspectos e características da Nigéria, tais como a água (um recurso escasso), as mulheres (representando a força da família), os trajés típicos nigerianos, a pobreza, mas também o ouro que produziam. As igrejas e a religião católica foram os aspectos que ganharam mais destaque no grupo. Do debate resultou uma extensa lista de características e aspectos que foram sendo registados numa folha de papel pela responsável do grupo, a aluna Margarida (fig. 32).

#### **Senegal**

Ao longo da sessão, a aluna senegalesa Mingue revelou poucos conhecimentos, demonstrando alguma incapacidade para se expressar, acabando por se resignar e se mostrar frustrada por ter fracos conhecimentos sobre o seu país de origem. No entanto, nomeou alguns aspectos vagos, como a existência de “uma bicicleta com uma menina com flores numa rampa” (fig. 33).

A fraca produtividade do grupo (fig. 34) levou a que a aluna Margarida tivesse necessidade de investigar o aspecto destacado pela sua colega. Apurou-se que a rampa que tinha sido referida tratava-se do local da maior estátua do continente africano e que teria sido erguida para celebrar os cinquenta anos da independência do Senegal. Assim, foi possível atribuir uma ligação alegórica entre a referência da “menina da bicicleta com as flores” com a simbologia comemorativa desse lugar.



Figura 32: Lista de características da Nigéria elaborada pela Margarida.

Figura 33: Desenho da aluna Mingue sobre a ideia que tinha do Senegal.



Figura 34: Atividade do grupo do Senegal e da Nigéria orientada pela aluna Margarida.

## Brasil

As alunas brasileiras Joana e Fernanda já foram ao Brasil várias vezes e revelaram saber características e histórias elucidativas das suas experiências. O que mais surpreendeu na conversa foi quando a aluna Joana disse que a liberdade que sentia no Brasil era diferente da que sentia em Portugal. O colega responsável pelo grupo, o Ivo, afirmou que nas favelas só existia pobreza e crimes, pelo que a aluna explicou que não era verdade pois referiu que tinha família numa favela onde se sentia livre para brincar, andar de bicicleta, andar descalça e até brincar na rua com outras crianças vizinhas, sem que nenhum adulto as tivesse que proteger e vigiar, tal como referiu acontecer em Portugal. Salientou ainda que nas cidades os edificios eram todos iguais e cinzentos ao contrário do que acontece nas favelas (fig. 35). A aluna Fernanda lembrava-se deste país como um lugar exótico e repleto de animais diferentes dos que existem em Portugal. Das memórias referidas, destacou-se um autocarro com crianças que as levava à escola (fig.36 e 37).



Figura 35: Desenhos e lista escrita pela aluna Joana.

Figura 36: Desenhos da aluna Fernanda.



Figura 37: Atividade do grupo do Brasil orientada pelo aluno Ivo.



## **China**

O grupo encarregue pela China foi bastante produtivo na transmissão de histórias e características que conheciam do seu país de origem. Os três elementos do grupo são chineses, mas apenas o aluno Filipo teve oportunidade de visitar a China. A forte ligação que têm com a cultura e comunidade chinesa revelou-se no debate sobre a História do país. O aluno Lin anunciou com grande alegria que finalmente ia à China pela primeira vez e mostrou a sua vontade de poder conhecer os sítios que sempre ouviu falar. Destacou-se a importância que a Antiga China tinha na História da sua cultura, nomeadamente o antigo exército e os imperadores chineses, assim como a Muralha da China e o seu significado, apresentando uma lista com todos estes aspectos (fig. 40). Também mencionaram e explicaram os animais que representavam o ano chinês. Por outro lado, os alunos Filipo e Xinyao referiram aspectos que contactavam diariamente da cultura chinesa, com destaque para a comida tradicional, bem como outras referências – o dragão da China, o panda chinês e as artes marciais.

## **Nepal**

O aluno nepalês Reekon, enquanto responsável do grupo, esteve bastante motivado e explicou à sua colega Drisana o que era pretendido para a sessão. O grupo foi bastante produtivo, pois o nepalês conhecia bem a cidade de Katmandu e referia muitos monumentos, explicando a sua história e significado. De tudo o que foi registado destacou-se a torre miradouro Dharahara<sup>17</sup> (fig. 41 e 42).

---

<sup>17</sup> Esta torre, outrora uma torre de vigia militar, foi destruída pelo terramoto de 2015 e que abalou em grande parte o património do Nepal. A altura e grandeza da torre, segundo a descrição do nepalês, era uma das características mais apreciadas por quem a visitava e, por isso, o monumento que proporcionava a maior vista para a cidade de Katmandu.



Figura 40: Lista com aspectos da cultura chinesa destacados pelo aluno Lin.

Figura 41: Desenho feito pelo aluno Reekon.



Figura 42: Atividades dos grupos da China e do Nepal orientada pelos alunos Lin e Reekon respetivamente.

## Paquistão

A formação deste grupo teve como acautelada a situação de discriminação de género. Apesar do aluno Asad ter compreendido e aceitado ficar com duas raparigas no seu grupo, notou-se um desconforto inicial. As duas meninas paquistanesas demonstraram um entusiasmo forte e assumiram a liderança nas ideias e nas histórias que iam contando. Durante todo o debate, o tema da religião muçulmana foi permanente. O foco das ideias convergia para a importância da mesquita como o lugar mais sagrado e visitado pelos muçulmanos. Lembravam que as crianças tinham de ir à mesquita acompanhadas com os pais, mas também a separação de género no edifício da mesquita (fig. 43). Enumeraram outros aspectos da sua cultura, como a alimentação regrada que tinham na altura do Ramadão, e a prática desportiva do críquete no Paquistão como o desporto mais popular e seguido. As raparigas paquistanesas revelaram uma forte ligação nas ideias que iam tendo, enquanto o rapaz manteve uma posição mais individualizada (fig. 44).



Figura 43: Desenho feito pelas raparigas paquistanesas.

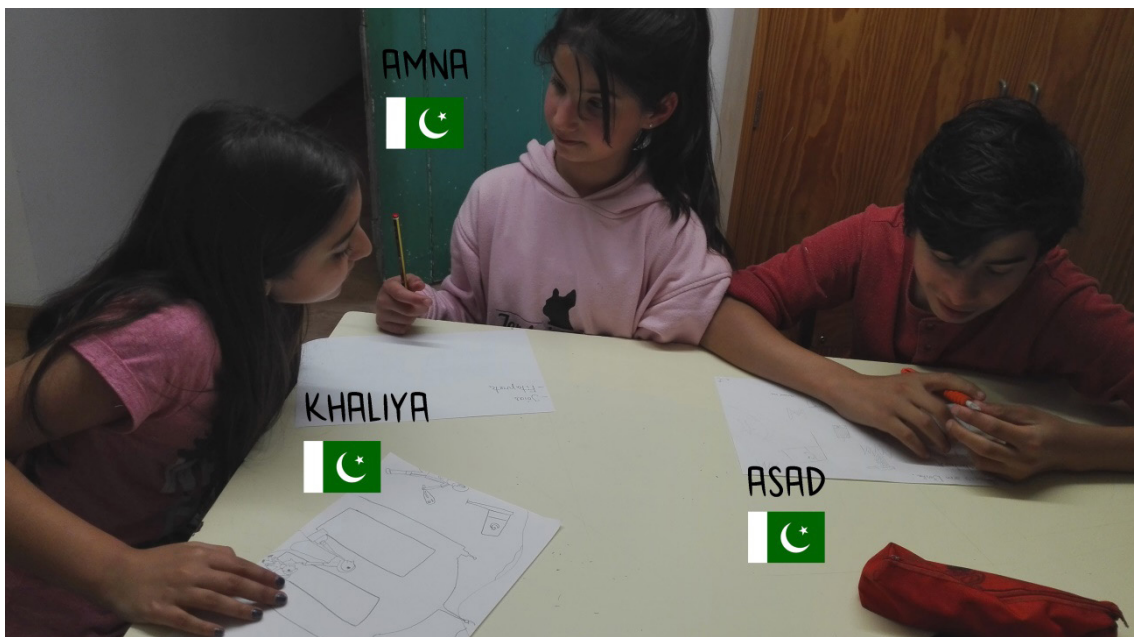


Figura 44: Atividade do grupo do Paquistão orientada pelo aluno Asad.



## Marrocos

A participação dos alunos Francisco e Aya ao longo da sessão denotou algumas oscilações. Os elementos destacados foram as mesquitas, as casas marroquinas e as lojas artesanais (fig. 47). Como a religião muçulmana já estava representada pelo grupo do Paquistão e apesar do Francisco ter feito uma vasta pesquisa sobre o assunto, pensou-se que seria importante procurar outras características que não conheciam. Assim, quiseram pesquisar sobre a arquitetura de Marrocos, nomeadamente as casas. Da pesquisa resultou a descoberta da Cidade Azul, um local de Marrocos onde as casas e as ruas estão pintadas de azul. Ambos os alunos desconheciam o local e quiseram pesquisar mais informações (fig. 48).



Figura 47: Desenho feito pela aluna marroquina Aya.

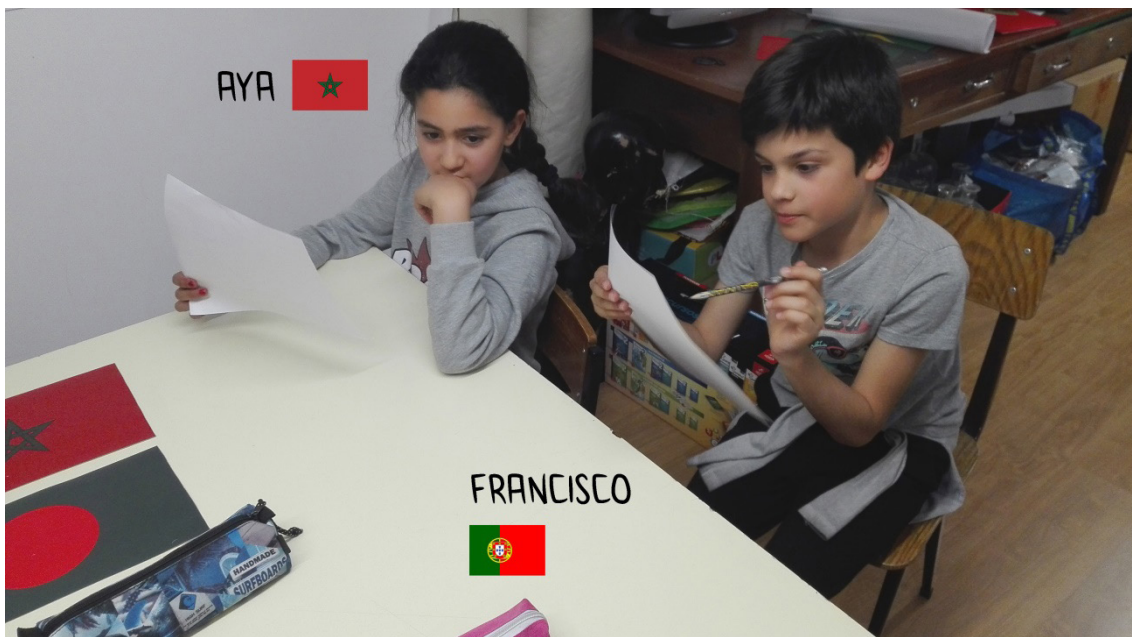


Figura 48: Atividade do grupo de Marrocos orientada pelo aluno Francisco.

## Bangladesh

Os rapazes bangalás, Asrafúl e Mostakim, foram algumas vezes ao Bangladesh e as ideias que tinham do seu país eram mais centradas na família. No entanto, pretendia-se que também referissem aspectos mais abrangentes ao país. Desta forma, estimulou-se o debate despoletando algumas características relacionadas com os meios de deslocação: os comboios, os *rickshaw* (meio de transporte de tração humana) e os CNG (transporte a motor parecido com os *tuk-tuk*). No aprofundamento deste tema, denotou-se maior entusiasmo pelos comboios devido à forte afluência. O grupo não registou as suas ideias em papel (fig.49).

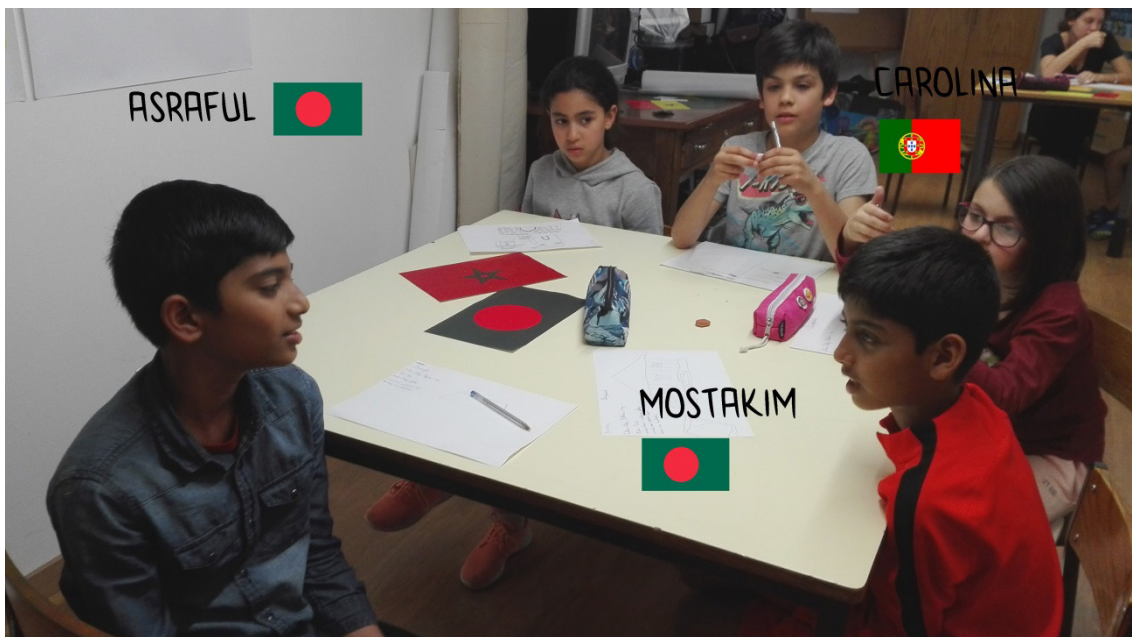


Figura 49: Atividade do grupo do Bangladesh orientada pela aluna Carolina.

### 3.5.3. Observações gerais sobre a Oficina de Ideias

As sessões da Oficina de Ideias foram positivas, a adesão e o interesse demonstrado foi um factor forte para alcançar os objectivos definidos. O contacto que houve entre as várias crianças do grupo evidenciou e proporcionou abertura ao debate sobre as culturas representadas. As crianças responsáveis pelos seus grupos assumiram um papel preponderante para a gestão e organização das ideias.

A atribuição de países estrangeiros às crianças portuguesas da equipa contribuiu para aproximar realidades e experiências distintas, como aconteceu com os países do Senegal, da Nigéria, do Brasil e de Angola, revelando um forte empenho nos seus papéis de aprendizes, mas também de orientadores do debate. As sessões constataram algumas dificuldades para as crianças estrangeiras que fizeram antever que conheciam pouco dos seus países de origem, como se verificou nos grupos do Senegal, da Guiné-Bissau e Guiné Conacri. Os grupos do Nepal e China foram os que se destacaram. O envolvimento do nepalês foi talvez o que mais expressou alegria ao falar do seu país. O entusiasmo e interação com o grupo da China resultaram numa descoberta de aspectos comuns entre os dois grupos, cumprindo com o objectivo da troca de experiências entre elementos do grupo, mas também entre os grupos. Os alunos chineses demonstraram conhecerem o seu país e revelaram com orgulho características culturais e tradicionais. Estes dois grupos apresentaram conhecimentos bastante estreitos com a sua cultura, onde ambos referiram a História do país.

Acredita-se que esta oficina contribuiu para as raparigas do grupo do Paquistão mencionarem as diferenças de género que existiam, destacando que as mulheres muçulmanas têm mais restrições que os homens, dando o exemplo da mesquita como o local físico que faz essa divisão. No grupo dos países Guiné-Bissau e Guiné Conacri, a aluna Vera foi a que ganhou destaque, demonstrando forte pro-atividade e coordenação entre os dois países que ficou encarregue. Os grupos de Marrocos e do Bangladesh verificaram alguma desorganização nas ideias, precisando de serem estimulados a mencionarem e desenvolverem aspectos mais alargados à cultura e tradição. Apostou-se no debate para o surgimento de ideias ajustando-as ao contexto intercultural que era pretendido. Assim, os assuntos mais destacados foram o mote para desenvolverem conceitos que dariam origem aos resultados práticos. Pretendeu-se orientar as ideias dos grupos conforme as oportunidades de trabalho apontadas na fase da Interpretação.

As sessões conseguiram o empenho e participação das crianças, mas também atingiram os seus familiares, concretamente o caso da menina nigeriana ao procurar saber mais informações sobre a sua própria cultura. As crianças portuguesas responsáveis pelos seus grupos demonstraram curiosidade em saber e pesquisar mais informações sobre o seu objecto de estudo, especificamente os alunos dos grupos do Senegal e de Marrocos. O tempo estabelecido considerou-se suficiente para o cumprimento dos debates e acompanhamento das crianças, no entanto, foi gerido conforme as situações e as necessidades de cada grupo.



# Experimentação

### 3.6. EXPERIMENTAÇÃO

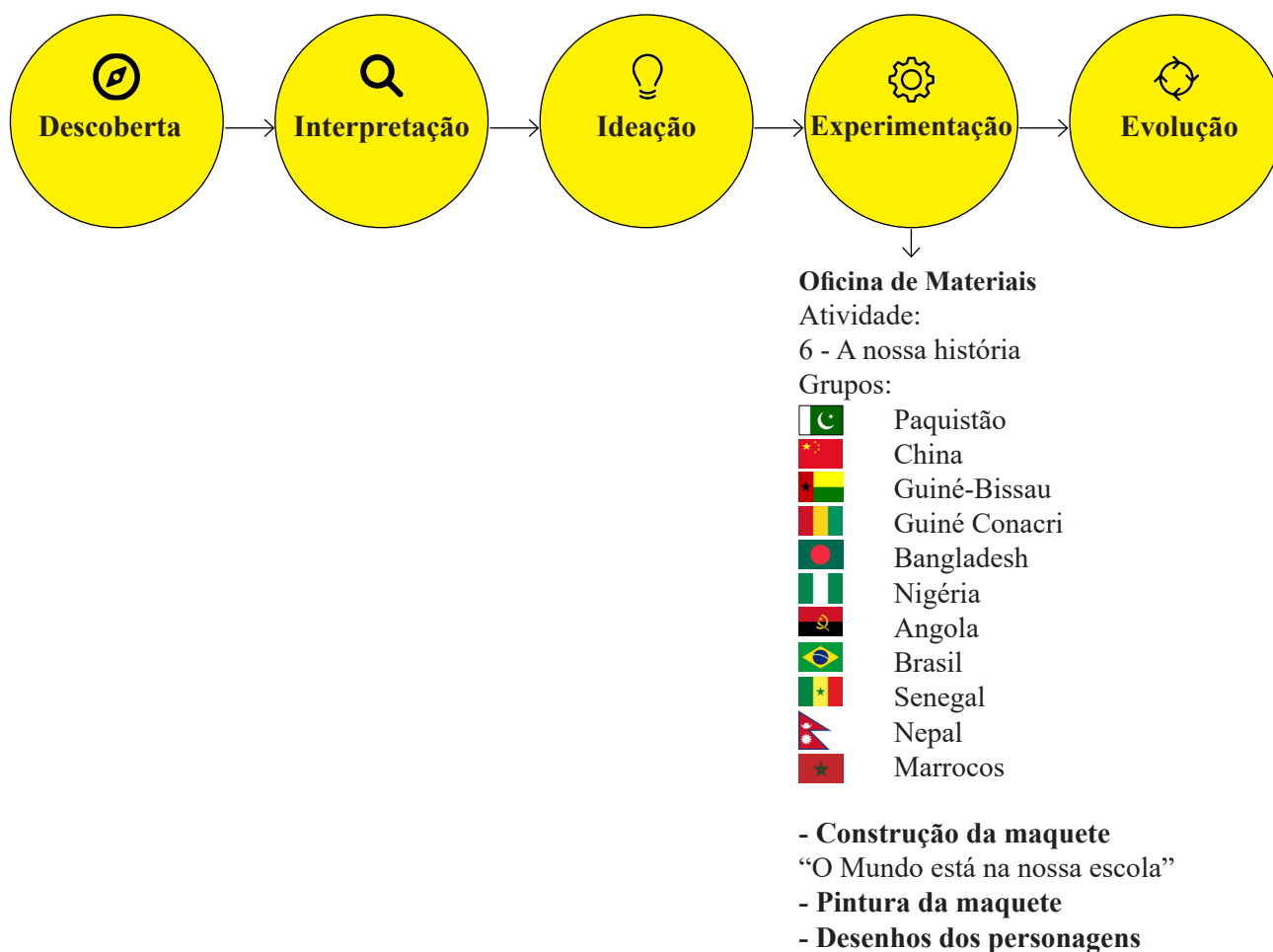


Figura 50: Fase da Experimentação constituída pela atividade “A nossa história” pertencente à Oficina de Materiais.

Na fase da Experimentação procurou-se que as crianças conseguissem materializar as suas ideias através de protótipos em papel, de modo a aprofundar os conceitos. Na atividade da “Oficina de Materiais” as crianças iriam contar as suas histórias a partir dos seus protótipos (fig. 50).

Esta fase é constituída pelas seguintes etapas:

- Materializar as ideias;
- Estimular a atividade plástica;
- Convidar as demais crianças a participar no processo de trabalho;
- Expor o processo e os resultados do projeto à comunidade escolar.

### **3.6.1. Oficina de Materiais**

A oficina da fase da Experimentação incluiu apenas uma atividade “A nossa história”. Esta atividade foi composta por quatro sessões de 60 minutos cada e foram realizadas no sótão da escola.

Pretendia-se que os conceitos e os protótipos dos grupos fossem realizados para servirem de esboço e inspiração para a construção de uma maquete final intitulada “O Mundo está na nossa escola”. A mensagem que se queria transmitir era a criação de uma união cultural, onde a escola seria o espaço imaginário da história.

#### **Atividade nº6: A nossa história**

##### **Objectivos**

- Materialização das ideias criadas pelas crianças em protótipos.

##### **Materiais**

- Folhas de papel e tesouras;
- Colas e fitas-colas;
- Marcadores e lápis de carvão.

## Paquistão

As ideias do grupo do Paquistão combinaram na realização de um modelo tridimensional e representativo de uma das mesquitas mais importantes do Paquistão, a Mesquita Badshahi. Através da sua representação os paquistaneses quiseram desmontar visualmente a mesquita, sem esquecerem o significado que lhe acrescentaram. As mesquitas exibem uma construção que responde a uma organização divisória de género, ou seja, a arquitetura das mesquitas está desenhada para receberem os homens no piso inferior e as mulheres no piso superior. Assim, este grupo quis utilizar a mesquita para transmitir uma mensagem de igualdade de direitos entre género. A ideia do grupo consistiu em criar uma escadaria que ligava diretamente os dois pisos deixando de existir distinção entre homens e mulheres (fig.51). A arquitetura da mesquita que ilustra a separação foi aproveitada neste conceito para as mulheres se emanciparem.

“Nós tivemos uma ideia de juntar coisas de outro país diferentes e para as pessoas que estão aqui poderem passear pelo espaço todo.” - **Amna**

“Eu escolhi a mesquita porque acho que é muito importante para a vida dos muçulmanos pedir ajuda a Alá e rezar todos os dias. E porque lá as mulheres não têm assim tanta liberdade. Os homens vivem aqui em baixo e as mulheres aqui em cima. E estão aqui as escadas para subirem e passearem por este mundo.” - **Khaliya**



Figura 51: Sequência do protótipo em papel do grupo do Paquistão.

## China

O grupo da China referiu diversas vezes a importância da Muralha da China na sua História, explicando que foi uma fortificação construída para impedir o seu país de serem invadidos. Porém, o grupo quis inverter o significado passando de elemento de separação, para um corredor de passagem e de cruzamento de culturas, tornando-se num acesso e não num obstáculo (fig. 52). Os chineses consideraram a hipótese de juntar o seu protótipo diretamente ao protótipo da mesquita. A ligação dos dois resultou no complemento das ideias de ambos os grupos: a mesquita como símbolo da igualdade de género e a Muralha da China como símbolo de passagem e união entre os povos.

“Nós pusemos a muralha à volta dos países todos com escadas para em vez de separar os povos, para ela unir os povos. E em vez das pessoas não poderem entrar na China têm livre acesso para andarem livremente pelo mundo a descobrir outras culturas. E para as pessoas descobrirem como são as outras religiões e descobrirem o lado positivo dos outros países.” - **Francisco**

“É uma coisa de antigamente e é a coisa mais conhecida da China. As crianças não sabem, as crianças não compreendem ainda. Era para defender a invasões dos outros povos e para proteger o nosso país. A muralha é muito grande e está à volta para proteger os outros países.” - **Lin**

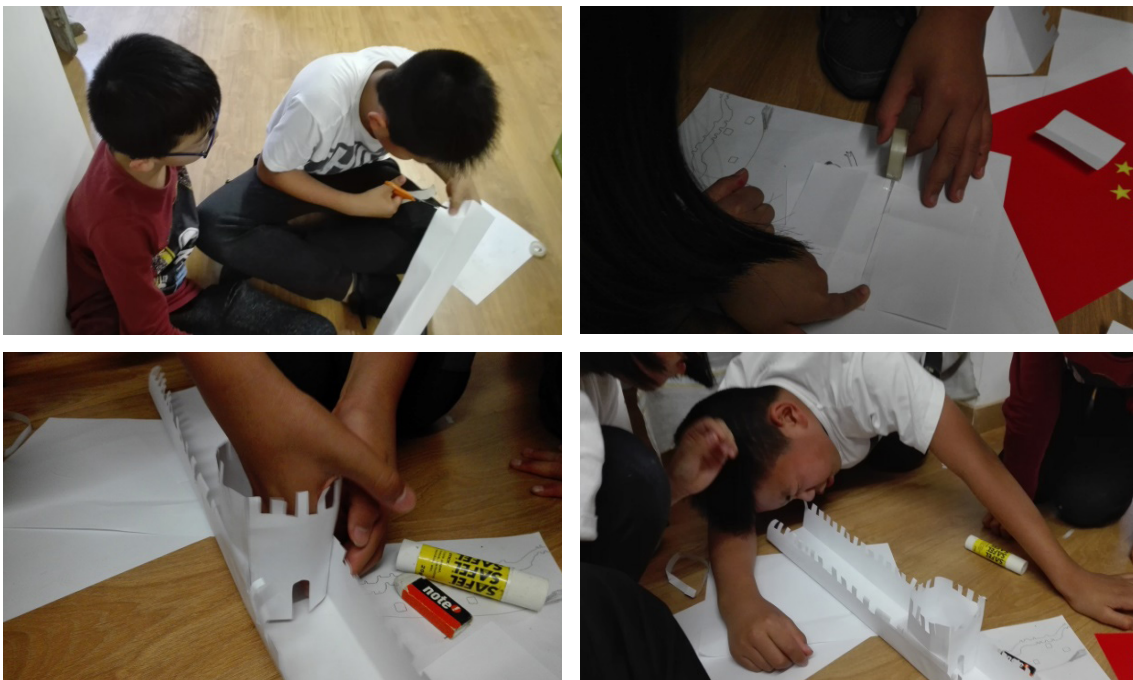


Figura 52: Sequência do protótipo em papel do grupo da China.

## **Guiné-Bissau e Guiné Conacri**

A aluna Soninha recordou uma mulher a cozinhar nas ruas da Guiné-Bissau, enquanto o aluno Mamadou, lembrou-se de uma coluna de soldados armados a marchar pelas ruas destruídas do seu país, Guiné Conacri.

O protótipo representado pelo aluno exibia um muro destruído pela guerra, mas o restante grupo reconheceu que não seria a melhor forma de transmitir uma mensagem positiva da Guiné Conacri. Por isso, o grupo decidiu que os soldados passariam a ser guardiões de um povo comum, cujas diferenças culturais e religiosas coabitavam em liberdade, sem haver destruição ou guerra. Assim, os dois grupos decidiram complementar as suas memórias: a menina que cozinhou na rua simbolizava a solidariedade e a partilha, e os soldados que circulavam na rua garantiam a segurança e paz entre os povos (fig. 53).

Ambos os grupos não finalizaram os conceitos em protótipos tridimensionais, pois consideraram as suas ideias em desenho.

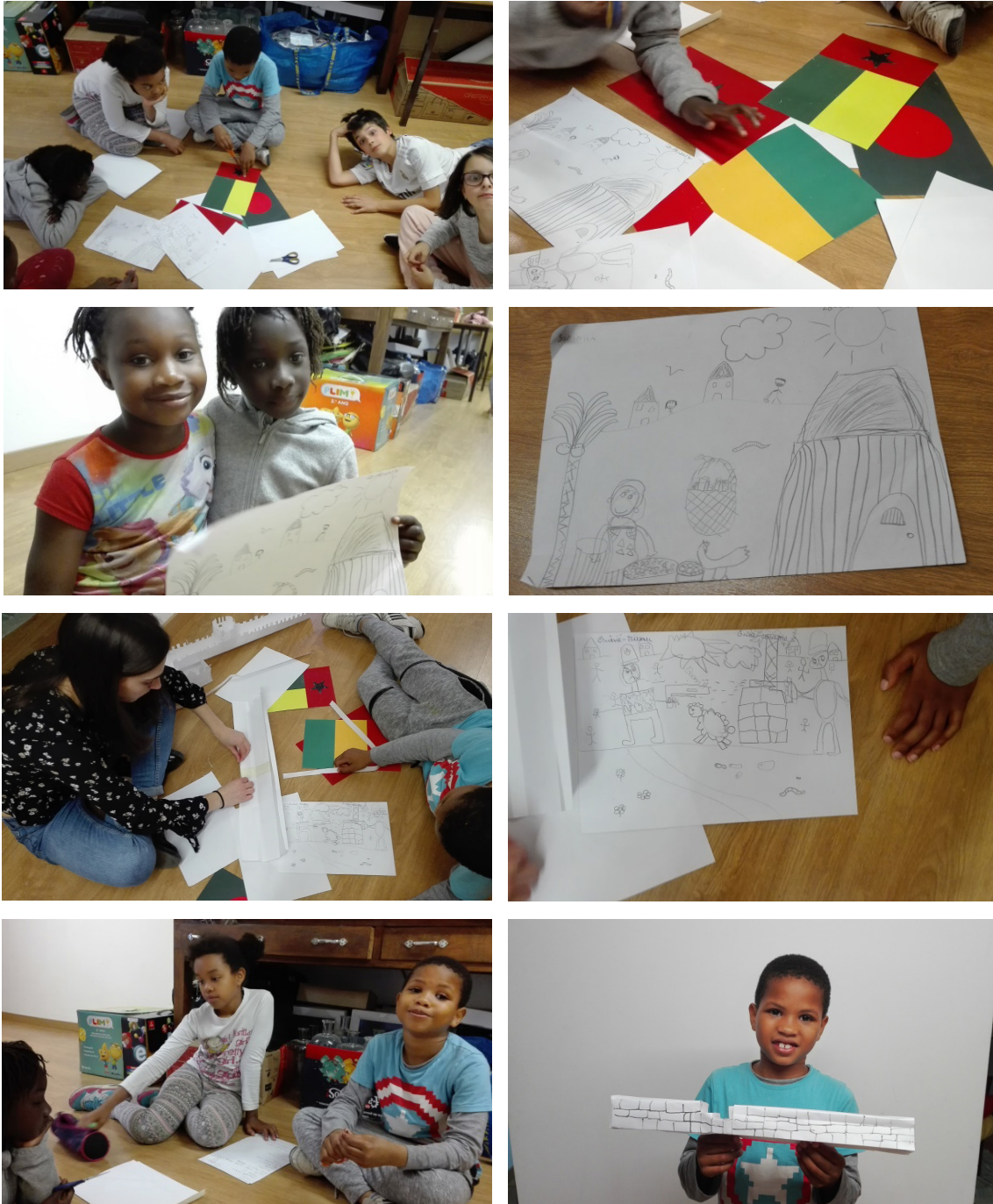


Figura 53: Sequência dos resultados dos grupos da Guiné-Bissau e Guiné Conacri.

## Bangladesh

O grupo do Bangladesh chegou à sessão com o objectivo definido, fazer um comboio que representasse o fluxo de movimento do seu país. Na atribuição de significado, as crianças quiseram fazer deste elemento o meio de deslocação de pessoas de diferentes culturas e que convivem pacificamente na maquete “O Mundo está na nossa escola” (fig. 54).

“Nós escolhemos o comboio porque no Bangladesh os transportes públicos são muito necessitados e muitas vezes há muitas pessoas nos comboios e muitas pessoas perto das paragens e muita multidão como se fosse uma revolução para ir apanhar o comboio. Muitas pessoas em cima do comboio e nós escolhemos isso porque é uma característica muito exclusiva deste país. Os comboios são muito diferentes de Portugal. Em Portugal os comboios estão quase vazios e lá no Bangladesh há muitas, muitas pessoas nos comboios.” - **Francisco**



Figura 54: Sequência do protótipo do grupo do Bangladesh.

## Nigéria

O grupo representou a igreja católica como o elemento destacado e que acarreta o simbolismo do culto religioso. A partir das conversas que a nigeriana teve com a sua família, o conceito expressava um sentimento de alegria quando as pessoas estavam reunidas, segundo a aluna nigeriana para a “celebração da vida”. A igreja representada pelo grupo tinha uma configuração rectilínea e de cor branca, com duas paredes laterais e com uma fachada com um frontão triangular entroncado pela cruz de Cristo (fig. 55).

“Tivemos a ideia de fazer a igreja porque a Preciosa disse que no seu país são muito dedicados à igreja, à religião.” - **Margarida**



Figura 55: Sequência do protótipo do grupo da Nigéria.

## Angola

A ideia partiu da vontade do grupo querer desenhar e demonstrar que Angola ainda é um país pobre e que os angolanos ainda vivem em condições de vida precárias, com doenças e falta de condições de saneamento. Embora o grupo tenha destacado a pobreza do país, o mesmo não pretendeu ser negativo, mas almejou lembrar a realidade da maioria dos angolanos que, apesar da escassez de recursos, mantêm uma atitude alegre e otimista. Assim, o grupo representou uma casa de palha, conhecidas por macumbo<sup>18</sup> (fig. 56).

“Usam madeiras e palha para construir e usam fio. Essas casas são mais pobres.”  
- **Fortunato**

“Eu e o Fortunato escolhemos a casa de Angola porque às vezes as pessoas vivem em casas como esta.” - **Gabriel**



Figura 56: Sequência do protótipo do grupo de Angola.

<sup>18</sup> Estas casas são construídas artesanalmente com folhas, palha, madeira e barro, entre outros materiais.

## Brasil

O grupo decidiu fazer uma recriação própria das favelas presentes em diversas regiões do Brasil. O grupo percebeu que as favelas são alvo de preconceito e sinónimo de marginalização, algo que foi constatado pela ideia generalizada do aluno Ivo, afirmando que eram lugares pobres, onde grupos marginais que viviam em cubos de cimento e chapa metálica praticavam atos criminosos. No entanto, o grupo expressou uma imagem diferente da inicialmente proferida pelo Ivo, demonstrando que nem tudo é mau nas favelas, transpondo a experiência da aluna Joana e a da sua família para aquilo que acreditava ser uma favela onde as crianças podiam brincar livremente e sentirem-se crianças. Assim, o significado que se pretendeu transmitir foi dedicado ao simbolismo de comunidade e solidariedade das pessoas, e onde a alegria também pode existir (fig. 57).

“Quando estava na casa da minha tia e da minha avó eu saía e ia brincar descalça, sem chinelas. Na casa da minha tia eu podia andar de bicicleta descalça e isso fez sentir que podia fazer uma favela, porque eu me sinto bem na favela. Elas são muito coloridas. Elas são mais coloridas que na cidade. A cidade é quase só de uma cor, mas na favela já não, a favela é tudo colorido.” - **Joana**



Figura 57: Sequência do protótipo do grupo do Brasil.

## Senegal

A aluna Margarida decidiu avançar com a única ideia que foi referida pelo seu par e que após a sua pesquisa se tornou mais aprofundada. A ideia destacada foi uma menina numa bicicleta com flores numa rua que daria acesso à estátua inaugurada nos 50 anos da independência do Senegal. Esta história tratou-se de uma referência que a senegalesa retinha das características do seu país e foi associada pela colega Margarida ao Monumento da Renascença Africana que se encontra num ponto bastante acentuado da cidade de Dakar. A representação das flores, segundo a senegalesa Míngue, simbolizava a celebração dessa data. Como a senegalesa não compareceu à sessão destinada ao seu grupo, o protótipo não foi realizado nesta fase, mas foi incluído na maquete final.

“A Míngue disse que no Senegal havia só uma rampa com flores e uma bicicleta com uma menina com flores. E eu fui pesquisar à internet e essa rampa é uma rampa que dá para um monumento muito grande que representa os 50 anos da independência do Senegal.” - **Margarida**

## Nepal

O aluno nepalês Reekon sabia exatamente como iria materializar a ideia. O nepalês esteve inteiramente participativo e ativo a realizar o protótipo, apesar da ausência da sua colega Drisana. O protótipo resultou na recriação da torre Dharahara, localizada em Katmandu, (fig. 58). Este monumento, outrora uma torre militar, passou a ter outro significado, ou seja, enquadrado no contexto da proposta da oficina a torre permitia avistar e apreciar a união das culturas representadas na escola.

“Eu escolhi o Dharahara porque em Katmandu existe um torre muito alta chamada o Dharahara e é muito famoso. O Dharahara foi destruída em 2016 em ano nepalês foi destruída em 2073. Os turistas vêm a Katmandu ver o Dharahara. Quando eles vão de avião já veem um torre muito alto.” - **Reekon**

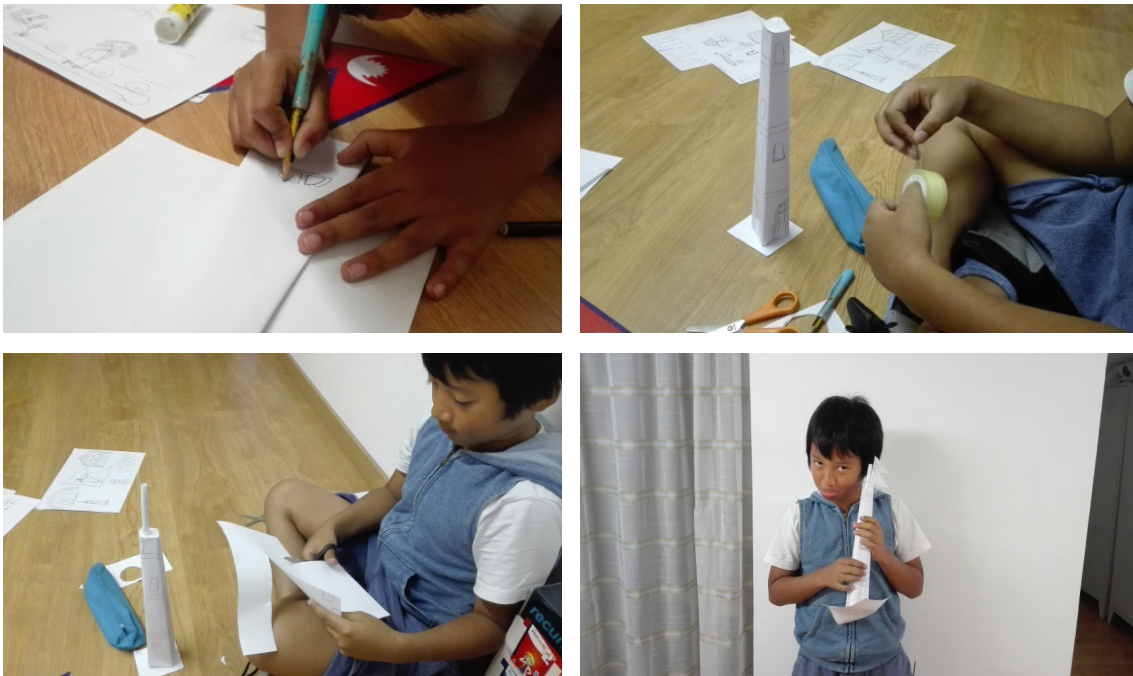


Figura 58: Sequência do protótipo do grupo do Nepal.

## Marrocos

O grupo de Marrocos reproduziu o elemento descoberto na fase anterior, a Cidade Azul. Esta descoberta partiu do destaque que a marroquina atribuiu às casas do seu país devido à sua arquitetura. Apesar da ausência da aluna marroquina na sessão, o seu colega Francisco tentou representar as casas com os arcos árabes, a partir da referência das casas da Cidade Azul. O protótipo surgiu da curiosidade do grupo em procurar novas informações, acabando por surpreender a própria marroquina. (fig. 59).

“Nós quisemos representar a Cidade Azul porque é uma coisa característica e não existem em muitos sítios.” - **Francisco**

“Porque a Cidade Azul é mais engraçada, é tudo igual e não é assim tão conhecida. Eu também não conhecia antes. Quando eu ouvi falar da Cidade Azul eu achei muito engraçado, era tudo azul.” - **Aya**



Figura 59: Sequência do protótipo do grupo de Marrocos.

Em conjunto, as crianças construíram oralmente um texto a que chamaram “A nossa história” (fig. 60):

“Na Escola Básica Nº1 havia um comboio bengalês que se chamava comboio das culturas, pois levava os meninos dessa escola a conhecer novas tradições e culturas. O comboio bengalês é símbolo do Bangladesh pois os seus comboios são muito usados pela população, por esse motivo quase que vão mais pessoas em cima dele do que dentro.

O seu ponto de partida era o Dharahara que se localizava no Nepal. O Dharahara era uma torre de vigia, mas foi destruída há alguns anos pelo terramoto que afectou o seu país. O Nepal é um país centro-asiático, com fronteira na China e no Bangladesh, e também é um país maioritariamente Indu com raízes budistas.

Seguindo o Dharahara, o comboio bengalês pára na mesquita do Paquistão. Nas mesquitas as mulheres separam-se dos homens, ficando as mulheres no piso de cima e os homens no de baixo. Por esta razão, nos países muçulmanos as mulheres usam *burka*, e alguns casos, *abaaya* e *niqab*. Ficando as mulheres condicionadas a estar no seu piso, nós construímos umas escadas ligando o seu piso à Muralha da China, podendo assim circular livremente por outras culturas.

Entrando na muralha, as mulheres tiram a *abaaya* e a *burka* sentindo-se livres para viajar e conhecer outras tradições. Chegando à China, a muralha que antigamente servia para a separação de povos, tornamo-la numa ponte que une os diferentes povos e países. A China é um país com variedade gastronómica e com várias artes marciais. É o país mais populoso do mundo, seguindo-se da Índia e o seu símbolo é o dragão.

Andando livremente ao logo da muralha as pessoas vão dar à igreja católica nigeriana. Nesta igreja as mulheres vestem-se com cores e padrões coloridos e cantam alegremente para Deus. Os nigerianos têm uma variedade religiosa muito grande, mas a maior parte são católicos.

Depois de passarem pela igreja, o comboio pára nas favelas do Brasil. A maior parte das pessoas vê os habitantes das favelas num estrato social menos favorecido, mas nós quisemos transmitir uma ideia positiva porque nas favelas as crianças podem ter mais liberdade, podem brincar sozinhas, ao contrário das cidades.

A seguir às favelas, o comboio leva as crianças até Marrocos. Em Marrocos houve uma cidade que muito atraiu as crianças, pois as casas da Cidade Azul têm o tecto plano e as portas em forma de arcos árabes. Os marroquinos têm esta arquitetura

graças aos seus antepassados sauditas. Logo a seguir, o comboio faz uma paragem na Guiné-Bissau. As mulheres guineenses cozinham galinha e feijão na rua porque assim podem partilhar e comer todos juntos. A caminho do Senegal passamos pela Guiné Conacri onde avistamos soldados. Os soldados estão presentes para proteger o seu país e os restantes países contra o mal.

Por último, o Senegal, um pequeno país africano, que contem a maior estátua de África. Esta estátua representa a independência do país. Para visitar essa estátua precisamos de subir uma grande rampa onde podemos encontrar uma menina a dar flores numa bicicleta.”



Figura 60: Criação dos conceitos e da história para a maquete final.

Para resumir o trabalho desenvolvido entre todos os grupos, o aluno Francisco escreveu um pequeno texto onde sintetizou o significado criado ao longo do processo e materializado na maquete <sup>19</sup> (fig. 61):

“Nós fizemos este projeto cujo o nome é **O Mundo está na nossa escola** para transmitir uma mensagem de união entre os diferentes povos. Ao colocar a muralha da China à volta de toda a maquete, a nossa ideia era que as diferentes culturas, religiões, tradições, etc... se pudessem conhecer. E ao invés de alguns monumentos representados na maquete servirem de separação entre alguns países, servirem de união.”



Figura 61: Celebração do final das sessões com a Equipa de Trabalho.

<sup>19</sup> O presente texto não foi sujeito a qualquer adaptação ou correção frásica. Encontra-se uma cópia do original em anexo.

### 3.6.2. Observações sobre a Oficina de Materiais

As sessões da fase da Experimentação contaram com a presença de todos os grupos; contudo houve quatro crianças, respectivamente do Brasil, do Nepal, do Senegal e de Marrocos, que não puderam comparecer à oficina prevista por motivos de sobreposição de tarefas escolares. A imprevisibilidade destas ausências fizeram notar dificuldades principalmente para as crianças portuguesas responsáveis pelo grupo do Senegal e de Marrocos. Deste modo, a aluna Margarida, responsável pelo grupo do Senegal, acabou por não saber como representar a ideia da sua colega senegalesa e levou-a a não conseguir realizar o protótipo. O aluno Francisco, responsável por Marrocos, elaborou um protótipo simplificando a ideia do seu grupo.

Os grupos da China, do Nepal, da Nigéria, da Angola, do Brasil e do Bangladesh não registaram grandes dificuldades na execução do protótipo, pois as suas ideias encontravam-se definidas desde a fase da Ideação. A oficina decorreu de forma colaborativa entre os membros do grupo, permitindo usufruírem de uma atmosfera divertida e produtiva. Relativamente ao grupo da Guiné-Bissau e da Guiné Conacri, constatou-se que a ideia a concretizar não tinha ficado totalmente esclarecida e definida. A aluna Vera, responsável pelos dois grupos, referiu que as ideias não eram possíveis de serem concretizadas tridimensionalmente. Assim, a experiência prática para este grupo refletiu-se em desenhos ilustrativos de personagens inspirados nas memórias das crianças destes países.

A plasticidade do papel proporcionou um resultado prático e rápido das ideias, conferindo facilidade no seu manuseio. Através da história e dos significados criados pelas crianças dos vários grupos ficam bem patente os valores de tolerância e respeito pelas diferenças que foram trabalhados, atingindo-se uma das dimensões da Educação Intercultural (Youth Directorate, 1995, p. 55).

### 3.6.3. Construção da maquete

Terminadas as sessões procedeu-se à construção da maquete final com base nas ideias, conceitos e protótipos criados pelos grupos. Como o título da maquete era “O Mundo está na nossa escola” a designer pensou em conformidade com as crianças em retratar a fachada da escola, pois no interior eram representados os conceitos das crianças.

Devido ao horário sobrecarregado de atividades e conseqüentemente o termo do ano letivo, a designer encarregou-se da montagem final assumindo a intenção de respeitar as ideias das crianças tal como foram pensadas, mas oferecendo um acabamento mais rigoroso. O material *k-line* com 3 mm de espessura foi o material que se optou para a realização da maquete, pois confere facilidade no corte e é um material leve de ser transportado. Contudo, o *k-line* requer o x-ato como ferramenta de corte, sendo que as crianças estão impossibilitadas pelas regras da escola na utilização deste instrumento.

O processo deu início com a elaboração do desenho da fachada da escola em *Adobe Illustrator* e *AutoCAD* a partir da consulta da fachada original (fig. 62). Posteriormente realizou-se o seu corte e gravação a laser (fig. 63 e 64), e de seguida procedeu-se à formação da estrutura da maquete, começando por definir dimensões de 100 mm x 80 mm, até à realização dos protótipos específicos de cada grupo.



Figura 62: Desenho da fachada da escola digitalizado. Fonte: Imagem cedida pela diretora Teresa Pais.



Figura 63: Adaptação da fachada da escola desenhada em *Adobe Illustrator*.

Figura 64: Corte e gravação a laser.

O trabalho de construção da maquete ocupou diferentes espaços (fig. 65), a sala de aula e o sótão da escola. O processo de construção durou cerca de uma semana foi acompanhado por várias crianças que observavam e comentavam a sua montagem (fig. 66).



Figura 65: Início do processo de construção da maquete.



Figura 66: Continuação do processo de construção da maquete.

#### **3.6.4. Pintura da maquete**

Após concluída a estrutura da maquete procedeu-se à fase de pintura e personalização da mesma. Esta fase decorreu durante uma semana no átrio da escola e toda a comunidade escolar pôde observar. As crianças de cada grupo pintaram a sua parte da maquete com as cores que achavam convenientes para colmatar a ideia desenvolvida (fig. 67 e 68).

O facto de a maquete ter sido pintada num espaço visível para todas as crianças da escola proporcionou um impacto imediato no que se refere à espetacularidade da maquete, quer em termos de tamanho, quer nas ideias representadas. Vale a pena salientar que era importante que o processo se tornasse materializado e visível, pois tratava-se de um público infantil que, dadas as suas idades, careciam de resultados com representações físicas e imagéticas.

Nesta fase procurou-se incluir todas as crianças que queriam participar na pintura, pois o envolvimento e a partilha de histórias no âmbito da interculturalidade seria o foco das conversas. Surgiram várias perguntas e curiosidades das crianças que ainda não conheciam o projeto tais como: “O que é isto? É a nossa escola?”, “Porque é que a nossa escola tem edifícios e um comboio?”, “Também posso pintar?”. Estas perguntas foram prontamente respondidas pelos seus colegas que se demonstraram orgulhosos do seu trabalho.



Figura 67: Pintura da maquete com as criança.



Figura 68: Continuação da pintura da maquete com as crianças.

### 3.6.5. Desenho dos personagens habitantes da maquete

Todas as crianças da escola foram convidadas a desenhar os personagens que queriam que habitassem a maquete. Conseguiu-se que a aula do horário extra curricular de Artes Visuais pudesse propor esta atividade como tarefa que ocuparia três aulas desta disciplina (fig. 69). Deste modo, foi explicado no início de cada aula o que era a tarefa e qual o significado do projeto “O Mundo está na nossa escola”. Assim, as crianças conforme perceberam tentaram colocar as suas ideias visíveis, bem como dariam personalidade à maquete (fig. 70). A possibilidade do projeto integrar as aulas foi muito importante para que todas as crianças pudessem participar, mas fundamentalmente por ter sido divulgado.



Figura 69: Criação dos personagens na aula de Artes Visuais.



Figura 70: Resultado final dos personagens colocados na maquete.

### 3.6.6. Apresentação à comunidade escolar

O processo de design e a maquete estiveram presentes no dia aberto da festa de encerramento do ano letivo organizado pela escola que contou com a exposição do trabalho que foi desenvolvido ao longo de cinco meses. Nesta apresentação foi possível explicar o que consistia o projeto e a importância da participação das crianças nesta ação no âmbito das relações interculturais.

A exposição era composta por três partes. A primeira consistia em painéis colocados numa parede do átrio da escola onde exibia o processo com as quatro fases da metodologia de design (Descoberta, Interpretação, Ideação e Experimentação). Estes painéis continham *post-its* com comentários e reflexões escritas ao longo das várias sessões, assim como fotografias das atividades. A segunda parte consistia num vídeo que resumia o processo e a participação das crianças. A terceira e última parte, era composta pela maquete que se encontrava no espaço central do átrio (fig.71).

A assistir à apresentação estavam as crianças da escola, os professores, os funcionários, os encarregados de educação, mas também alguns convidados da escola, nomeadamente representantes do órgão de comunicação da Junta de Freguesia de Arroios, o canal TV Arroios. Foi também possível contar com a presença da Dra. Fátima Santos, subdiretora do Agrupamento das Escolas Nuno Gonçalves, que prontamente confirmou a sua presença no dia da apresentação do projeto.

Professores e encarregados de educação felicitaram o projeto e o trabalho desenvolvido com as crianças, sublinhando-se o destaque que o projeto atribuiu à temática da interculturalidade. Durante a exposição as crianças explicaram e mostraram pessoalmente as suas ideias às pessoas que circulavam e observavam a exposição. A exibição do vídeo com o processo foi importante para as pessoas compreenderem o percurso do projeto e como se chegou ao resultado apresentado. A maquete foi a que despertou maior curiosidade por representar a fachada da escola e pelo interior imprevisível (fig.72). As pessoas acharam interessantes os conceitos que foram criados por conseguirem dar significados diferentes a elementos inspirados na realidade dos países representados e inseridos no contexto da escola através da mensagem gravada na fachada “O Mundo está na nossa escola”.



Figura 71: Exposição do projeto composta por três partes.



Figura 72: Apresentação oficial do projeto com a presença das crianças, professores e encarregados de educação.



# **Evolução**

### 3.7. EVOLUÇÃO

A fase da Evolução tem o propósito de analisar e refletir sobre o projeto. Nesta fase devem ser identificadas dificuldades ou falhas, apresentando novas alternativas para aprimorar o projeto. Assim, procurou-se perceber se existiram melhorias nas relações interculturais das crianças, bem como o contributo do design neste contexto.

Esta fase integra as seguintes etapas:

- Fazer a reflexão global do projeto;
- Identificar possíveis falhas;
- Propor novas alternativas.

#### 3.7.1. Reflexão global do projeto

O processo de trabalho do projeto, que teve a duração de cerca de cinco meses, foi bem-sucedido em termos globais. Nesta análise pretende-se refletir o contributo efetivo do projeto nas crianças que participaram diretamente, mas também daquelas que acompanharam o processo e fizeram parte dele indiretamente.

Inicialmente foi necessário começar o projeto com um grupo pequeno para que a designer pudesse diminuir o risco de descoordenação, pois tratava-se do primeiro projeto desta natureza a trabalhar com crianças e sobre o tema da interculturalidade, o que acarretou maior responsabilidade. Foi também propositada a seleção de crianças mais velhas, como critério suplementar aos que haviam sido definidos, pois era necessário algum grau de maturidade e de resiliência.

Olhando o projeto com distanciamento, acredita-se que as atividades elaboradas na fase da Descoberta foram uma mais-valia neste processo. Poder-se-á dizer que foram indispensáveis na criação de empatia e essenciais para que a introdução da designer na escola fosse natural e a aproximação às crianças fosse bem aceite. O alcance do projeto ultrapassou o previsto e a relação próxima com as crianças levou a que a designer se visse confrontada com questões com as quais não estava à vontade, por se distanciarem do seu papel de designer “habitual”. Entre variadíssimos exemplos, podem-se referir questões do foro psicológico e emocional que determinadas crianças carregam, desde ideias fantasiadas delas próprias ou a necessidade de se mostrarem como pensam que é o normal. Embora estas questões não sejam notórias no dia-a-dia das crianças, as atividades da Descoberta despoletaram indicadores de alguma inquietação emocional e de personalidade. Constatou-se que algumas destas questões estariam relacionadas com casos que remetiam para as histórias, memórias, expectativas ou episódios mais marcantes na vida destas crianças.

Pode-se afirmar que o processo foi muito envolvente, quer para as crianças, quer para a designer. O maior exemplo desse envolvimento foi quando as crianças contavam aspectos

do projeto aos pais, mas também através de diversas mensagens e conversas que os próprios pais tiveram com a designer. Também os professores foram testemunhos importantes de que o projeto estava a ter impacto na sala de aula, pois as crianças partilhavam com os professores as atividades que tinham realizado. Além disso, abdicaram com satisfação de intervalos ou outras atividades extracurriculares para participarem ou acompanharem o projeto. As conversas entre a designer e as crianças, mesmo aquelas que aconteceram fora do contexto das oficinas, enriqueceram o projeto e levou-a a imergir no mundo daquelas crianças, que se revelou muito mais rico e complexo do que se acreditava inicialmente.

A fase da Interpretação possibilitou a interiorização de muitas conversas, de muitos apontamentos e significados, mas também de uma pesquisa mais focalizada na interculturalidade, bem como questões específicas das culturas das crianças. Na prática esta fase foi um resumo da Descoberta e que ofereceu as pistas para abordar as fases seguintes. As fases da Ideação e Experimentação possibilitaram uma maior dinâmica, devido à participação de mais crianças no projeto. Nestas duas fases houve um esforço acrescido na organização e na orientação específica e individualizada de cada grupo, pois facilmente poderia haver algum descontrolo das tarefas a desempenhar.

O projeto permitiu que as crianças treinassem competências e ferramentas importantes para projetar em equipa, pensando e colocando as suas ideias em prática. O espírito de grupo foi uma das maiores valências denotadas, mas também a compreensão mesmo nos momentos de discórdia de pontos de vista. A gestão de conflitos foi trabalhada durante as sessões visto que era importante que as crianças discutissem as suas opiniões. Na Oficina de Ideias foram confrontadas com a sua capacidade de aprendiz e mediadoras de debate, mas também de liderança, de forma a orientar, organizar e tomar decisões sobre o trabalho criativo do seu grupo. No fundo, tiveram de saber projetar as suas histórias, conceitos e experiências resultando numa maquete de intercepção e cruzamento de todas as partilhas que fizeram.

O processo de design trouxe certamente contributos nas relações interculturais. Desde logo, aproximou as crianças portuguesas às realidades mais ou menos desconhecidas das crianças estrangeiras; também as crianças estrangeiras tiveram oportunidade com este projeto de se expressarem culturalmente diante das outras crianças. Foi possível ouvir na Oficina de Ideias opiniões negativas sobre diversos aspectos de alguns países, como no caso das favelas do Brasil, o que permitiu debater e desconstruir preconceitos. Trabalhou-se também o empoderamento feminino no grupo do Paquistão, ao permitir que as raparigas paquistanesas se conseguissem afirmar face às ideias do rapaz paquistanês, dando-lhes oportunidade de mostrarem que se sentiam tratadas de forma diferente face aos rapazes e colocando essa opinião de forma metafórica no protótipo do grupo.

O projeto teve repercussões nas relações interculturais fora da escola: as crianças estrangeiras aproximaram-se das suas culturas, pois procuraram saber mais aspectos das

suas origens junto dos familiares; recordaram memórias e contaram histórias sobre elas e suas experiências, tendo consequências positivas na sua autoestima e potenciou orgulho nas suas diferenças culturais, tal como se pode constatar nas palavras da professora Maria José Sousa responsável pela turma do 3º e 4º ano, “os alunos mais diretamente envolvidos no projeto sentiram-se promovidos o que resultou num reforço da autoestima”<sup>20</sup>.

Notou-se que algumas crianças estrangeiras apresentavam uma ligação mais próxima com a cultura portuguesa do que outras. Este aspecto é compreendido como normal, tendo em conta os diferentes graus de envolvimento que têm com o país de acolhimento e o facto de algumas das crianças terem um dos progenitores portugueses, sendo por isso tanto portugueses como estrangeiros. No entanto, algumas delas consideraram que a melhor forma de se sentirem portuguesas era anulando ou ocultando as suas próprias culturas referentes à outra nacionalidade em determinados momentos. O projeto levou a que algumas crianças descobrissem que as culturas são bem mais importantes na construção das suas identidades do que pensavam. Como o projeto deu lugar a que todas as nacionalidades e culturas se manifestassem, proporcionou que as crianças estrangeiras falassem das suas culturas com orgulho e fez com que se sentissem especiais, pois os seus testemunhos e vivências estavam a ser partilhados na primeira pessoa. Nas palavras da professora Maria José, “é um excelente meio para desencadear a autorreflexividade de uma forma positiva, pensando a sua identidade e dando-a a ver sem um viés negativo, mesmo quando o aluno não tem especial orgulho num dado aspecto da identidade do seu país”.

A tolerância intercultural foi um dos valores que orientou este trabalho e considera-se que, no término do mesmo, este valor havia sido potenciado na educação destas crianças. O resultado final do projeto, mais do que a maquete elaborada pelas crianças, é o próprio processo: um processo criador de sentido e de auto e hetero conhecimento que fez crescer o respeito por si e pelo outro, que são os alicerces de relações interculturais saudáveis. As crianças tiveram voz ativa em todos os momentos: o projeto era deles e sobre eles.

---

<sup>20</sup> Em resposta via e-mail a umas perguntas sobre o projeto.

### 3.7.2. Identificar possíveis falhas

O projeto trouxe muitas dúvidas iniciais: em primeiro lugar porque era um projeto que tinha poucas semelhanças com o tipo de ensino em design oferecido na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa; em segundo porque houve várias pessoas, incluindo colegas e professores, que questionavam a utilidade do design neste contexto, apesar de já existir bastante sustentação teórica sobre a aplicação do design às mais diversas áreas, como de resto ficou bem patente na componente teórica desta dissertação; em terceiro, e relacionado com o anterior, pelo facto de o projeto ser frequentemente questionado levou a que a designer alimentasse alguns medos e inseguranças sobre o carácter heterodoxo do projeto. Os receios foram sendo dissuadidos ao longo do processo do projeto. O apoio da comunidade escolar e o envolvimento das crianças demonstravam que o projeto estava a seguir um bom caminho, cumprindo com os objectivos delineados nas atividades e apresentando um impacto inquestionável nos participantes.

As maiores dificuldades não se traduziram em falhas concretas, mas numa fragilidade: este processo de design participativo é muito desgastante para ser orientado apenas por um designer, sentindo-se falta de apoio de um profissional especializado na educação, como um professor ou um psicólogo educacional, para colaborar em situações que ultrapassam os conhecimentos do designer, nomeadamente em momentos em que demonstraram fragilidade emocional. Estas dificuldades não impediram o funcionamento das oficinas por terem sido pontuais, mas sem dúvida proporcionaram momentos de dificuldades.

Nas fases da Ideação e Experimentação quando o número de crianças envolvidas aumentou existiu alguma descoordenação entre as crianças devido à maior agitação, mas tal não comprometeu o projeto. Pode-se também considerar uma falha a falta de reflexão mais profunda com as crianças sobre alguns temas, nomeadamente as questões de género, a questão da pobreza e a questão da guerra, como é aconselhado pelos especialistas em Educação Intercultural (Youth Directorate, 1995, p. 55). Embora todas estas questões tenham sido abordadas, não houve possibilidade de as aprofundar, pois são temáticas de forte complexidade sociológica.

Uma última dificuldade a apontar foi a falta de tempo que impossibilitou investigar outros aspectos das culturas das crianças, como por exemplo no caso do grupo da Guiné-Bissau e Guiné Conacri, pois se as ideias fossem aprofundadas poderiam ter resultado num protótipo mais trabalhado.

### 3.7.3. Propor novas alternativas

Para dar continuidade a esta experiência, aproveitando os aspectos positivos e procurando colmatar as falhas, sugere-se cinco formas de reformulação:

- 1) Equipa de Trabalho alargada a um maior número de crianças;
- 2) Projeto orientado por um designer principal e assistentes;
- 3) Prever a participação de outras áreas disciplinares;
- 4) Desenvolver oficinas específicas direcionadas às crianças mais novas;
- 5) Incluir atividades com maior envolvimento dos encarregados de educação.

Em relação ao primeiro ponto, considerando que o projeto de design foi uma experiência importante neste contexto, faz sentido incluir mais crianças na Equipa de Trabalho. Nesse caso, propõe-se uma segunda alternativa, pois seria benéfico que o processo fosse orientado por mais do que um designer ou assistente, para permitir um maior acompanhamento. Se em alguns momentos foi difícil com nove crianças, seria mais complicado com um número maior.

A terceira alternativa que se sugere é a existência de uma equipa de projeto interdisciplinar, liderada por um designer e reforçada por professores e psicólogos educativos, pois, como foi referido anteriormente, existem aspectos intimamente relacionados com a infância, a educação e a psicologia, que estão longe dos conhecimentos de um designer. Ademais, trabalhar em equipa interdisciplinar faz sentido em qualquer projeto de design, como defendem Bonsiepe e Manzini, pelo que seria uma possibilidade mais interessante.

A quarta sugestão é a concretização deste projeto com crianças mais novas que aquelas que pertenceram à Equipa de Trabalho, nomeadamente crianças com idades entre os 6 e 7 anos, pois este projeto foi desenvolvido maioritariamente com crianças dos 8 aos 10 anos. Assim, poderia ser interessante verificar se em idades inferiores já existe ou não interesse das crianças nas questões da interculturalidade, assim como compreender que profundidade de reflexão apresentam.

Por fim, uma quinta possibilidade de trabalho seria envolver mais os pais e encarregados de educação no processo, pois no caso das crianças estrangeiras a família é o principal elo de ligação às culturas de origem. Verificou-se no processo que em alguns casos os pais foram um contributo importantíssimo no projeto, por isso envolvê-los de forma direta poderia contribuir também para uma maior integração dos pais na escola dos filhos, travando ou pelo menos diminuindo o isolamento de algumas destas comunidades. Reconhece-se, no entanto, que este envolvimento implicaria um projeto mais ambicioso e complexo do que aquele que foi desenvolvido.

# Considerações finais

## Considerações finais

“Há mais de 30 anos, Charles Eames, o designer americano multidisciplinado, foi perguntado:”

Quais são os limites do design? “. Ele respondeu: “Quais são os limites dos problemas?”<sup>21</sup>”

(Burns, Cottam, Vanstone, & Winhall, 2006, p. 8)

Esta resposta de Eames amplamente difundida: quando questionado sobre os limites do design, o conhecido designer respondeu questionando-os. Pois, se os limites dos problemas estão claramente para lá das questões da produção, então o design é muito mais do que uma ferramenta da produção industrial: é uma disciplina que encontra soluções e cria sentido, que promove a reflexão e a ação.

O presente trabalho de investigação é o resultado de um processo de design num contexto que reside fora das práticas comuns do design. Este trabalho procurou demonstrar que o designer deve ter um papel ativo na comunidade, contribuindo com a cultura do design com recurso à criatividade para responder a problemas sociais, tentando melhorar um pouco a vida das pessoas.

Apresentando uma visão inconformista, mostrou-se na prática que o design tem um contributo nos processos sociais, como de resto afirma a dupla Anne Chick e Paul Micklethwaite (2011) quando afirma que o ativismo do projeto também é conscientemente político, na medida em que muitas vezes procura aplicar ativamente a prática de design e o pensamento em benefício de sectores da sociedade menos representados ou negligenciados; por exemplo, comunidades imigrantes ou outras minorias sociais. O design ativista procura conciliar as convicções pessoais com as suas práticas profissionais como designers.

---

<sup>21</sup> Tradução livre.

O design é entendido neste projeto como tendo um papel pedagógico e de consciencialização para os problemas sociais propondo uma mudança social. À semelhança do que defende Manzini, procurou-se desencadear e participar numa nova experiência determinada pelo contexto intercultural e escolar, através de um processo colaborativo de design, onde as crianças de nacionalidades diferentes seriam os atores desse processo. Tal como refere Bonsiepe, o contexto comporta em si muitas especificidades, cuja ação do designer deve ser moldada e adaptada às necessidades e imprevisibilidades desse contexto. Para o efeito, a designer colocou-se como facilitadora do processo de design, capaz de gerar conversas através da sua cultura específica de design, bem como ouvir os comentários das crianças e de outros interlocutores, para além de interpretar comentários de todo o ambiente em que atuou, de forma a apresentar novas propostas para a discussão.

No fundo, foi criada uma ação colaborativa ajudando as crianças a fazerem o melhor uso das suas ideias através de uma gestão sociotécnica, isto é, adequando as ferramentas de projeto ao contexto e às crianças para que o resultado trouxesse significado à comunidade escolar. Este projeto pretendia testar a metodologia do design noutros contextos a partir da procura de necessidades e oportunidades diferentes.

Vale a pena salientar que a condução do processo de trabalho segue as cinco fases da metodologia *Design Thinking for Educators*. No entanto, o cumprimento dos objectivos definidos para cada fase não foi tão linear, pois o início e o termo dos mesmos não foram determinados e exclusivos de uma só fase. Deste modo, a plasticidade do processo de design permite que este seja moldado pela imprevisibilidade dos acontecimentos, pois o contexto tratado comporta em si as personalidades próprias das crianças e, por outro lado, as atividades utilizadas nas oficinas tiveram de ser estimulantes para apelar ao interesse e participação das crianças no estudo.

Partindo do pressuposto que se todos os Homens são designers por natureza, como refere Papanek e Manzini, então todas as crianças podem também ser designers, pois são possuidoras de capacidade crítica e criativa para apresentar soluções do seu próprio contexto: mais do que uma profissão, “o design é uma atitude” (Chick & Micklethwaite, 2011, p. 24) criadora de significado. Ademais, esta ação de co-design mostrou que as crianças ultrapassam estigmas e leituras históricas: por exemplo, a muralha da China pode unir em vez de separar e os soldados podem ser significado de proteção em vez de guerra.

O projeto contribuiu para melhorar as relações interculturais por promover uma ação de design, proporcionando melhorias claras, que foram sentidas pela designer, pelos professores e pelos pais (que assinalaram o aumento da autoestima dos alunos estrangeiros). Pode-se afirmar, portanto, que embora não tenha havido uma mudança radical, melhorou durante as oficinas o auto e hetero conhecimento e o respeito pelas identidades culturais e isso, por si, já são contributos importantes nas relações

interculturais: uma melhoria não precisa de ser radical para ser significativa.

O design social é tudo o que o designer pode fazer para ativar, sustentar e orientar os processos de mudança social. Essa mudança tem que ver com as várias questões que foram sendo levantadas, bem como as discussões que houve em torno das atividades. A maquete “O Mundo está na nossa escola” foi o culminar do processo de design e que pretendeu colocar as várias questões que foram tratadas ao longo do processo em conceitos e histórias fantasiadas pelas crianças, mas que exprimem as suas memórias e experiências numa perspectiva positiva.

Assim, as crianças conseguiram fazer das suas fragilidades matéria de reflexão, criando algo que as pudesse orgulhar, mas também que demonstrasse a dimensão e a identidade de cada uma delas nas suas vidas, a cultura é “o referencial máximo das sociedades, marca a identidade cultural de um povo, de grupos e até de pessoas na sua individualidade” (Brito, 2010, p. 55). Constatou-se que os resultados foram obtidos durante o processo: não foi necessário esperar pelo final do processo para perceber os seus efeitos na comunidade, o que foi fortemente gratificante.

Finalmente, sublinha-se com convicção que a escola é o espaço do conhecimento dos outros e da apreensão da tolerância cultural e que o design pode ter um papel na educação, especialmente na criação de valores que se quer consciente e colaborativa.

## Bibliografia

- Bonsiepe, G. (1985). *El diseño de la periferia : debates y experiencias*. Cidade do México: Gustavo Gili.
- Brito, E. C. (2010). *As diferentes faces da interculturalidade no contexto escolar – Um estudo de caso*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Brown, T. (2010). *Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Burns, C., Cottam, H., Vanstone, C., & Winhall, J. (2006). *Red Paper 02: Transformation Design*. London: Design Council.
- Chick, A., & Micklethwaite, P. (2011). *Design Sustainable Change: How design and designers can drive the sustainability agenda*. Lausanne: AVA Publishing.
- Consórcio Contactando Mundos. (2009). *Educar para uma cidadania global*. Lisboa: CIDAC.
- Design for Change. (2013). *Immigrant or not, you are my friend!* Disponível em: «<http://www.df-world.com/VIDEO/ViewVideo/32>» Consultado em: 12 de Novembro de 2017.
- Fuad-Luke, A. (2009). *Design Activism: beautiful strangeness for a sustainable world*. London: Earthscan.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gonçalves, S. M. (2011). *Design participativo na educação: contributos para a melhoria dos comportamentos alimentares do público infantil*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hickel, D. K. (2014). *Design as the Expression of Doing Things Together: An Ecological Understanding*. Lisboa: Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa.
- IDEO. (2012). *Design Thinking for Educators*. Disponível em: «<https://designthinkingforeducators.com/>» Consultado em: 11 de Outubro de 2017.
- IPAD; Ministério da Educação; CIDAC; Plataforma Portuguesa das ONGD. (2010). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Lisboa: IPAD.
- Manzini, E. (2015). *Design, when everybody designs: an introduction to design for social innovation*. London, 2015. London: The MIT Press.

Mesa, M. (Dezembro de 2014). *Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. Sinergias ED - diálogos educativos para a transformação social* (Nº1), 24-56.

Nunes (coord.), Tomaz Pedro Barbosa Silva. (2006). *Cooperação Família-Escola: Um estudo de situações de famílias de imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Oliveira, C. R. (Maio de 2014). Empregadores estrangeiros em Portugal: o que os Censos nos ajudam a compreender. *Revista de Estudos Demográficos* (53), pp. 7-34.

Oliveira, C. R. (Maio de 2014). Empregadores estrangeiros em Portugal: o que os Censos nos ajudam a compreender. *Revista de Estudos Demográficos* (53), pp. 7-34.

Papanek, V. (1992). *Design for the Real World: Human ecology and social change* (2ª ed.). London: Thames and Hudson Ltd.

Porto, R. G., & Van Der Linden, J. C. (s.d.). *Modelo de inovação pelo design para comunidades em situações de vulnerabilidade social*. Obtido em 15 de Novembro de 2017, de Yumpu: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/15589958/renata-gastal-porto-ufrgs-uniritter>

Vasconcelos, A. T. (2011). Intervir, desenvolver e comunicar - uma proposta tipológica de design para a sustentabilidade que compreende a colaboração, como paradigma para a actuação. In VVAA, *Actas das conferências: Arte & Sociedade* (pp. 430- 447). s.l.: FBA e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Vasconcelos, A. T. (2014). Estimular a criatividade em design. A cultura material como meio de exploração poética. In J. D. PEREIRA, M. F. VIEITES, M. d. LOPES, & M. A. MALTEZ, *As artes na educação*. Chaves: Intervenção.

Youth Directorate. (1995). *All different, all equal - Education pack: Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*. Strarsbourg: Council of Europe.

## WEB SITES

*Bruce Mau Design*. Consultado em: 16 jan 2017  
[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.brucemaudesign.com/work/the-pilot-school/>>.

*Design Kit*. Consultado em: 15 mar 2017  
[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.designkit.org/methods/>>.

*Design Thinking for Educators*. Consultado em: 16 jan 2017  
[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <https://designthinkingforeducators.com/design-thinking/>>.

*IDEO*. Consultado em: 16 jan 2017  
[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.ideo.org/impact/>>.

*IDEO*. Consultado em: 16 jan 2017  
[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.ideo.org/approach#tools/>>.

*Jornal Público*. Consultado em: 11 ago 2017  
[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.publico.pt/2014/10/19/local/noticia/neste-jardim-de-infancia-em-lisboa-ha-criancas-de-todo-o-mundo-mas-a-unica-cor-que-as-distingue-e-a-da-sala-em-que-estudam-1673278>>.

*Progressive Educators Network*. Consultado em: 16 jan 2017  
[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <http://pen.schoolhouse.edu.au/design-thinking/>>.

*Project H.* Consultado em: 22 out 2017

[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.projecthdesign.org/>>.

*Think Public.* Consultado em: 16 jan 2017

[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <http://thinkpublic.com/stories-and-ideas>>.

*The Schoolhouse Center for Progressive Education.* Consultado em: 15 mar 2017

[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.schoolhouse.edu.au/getting-hands-on-with-design-thinking/>>.

*Design for Change Portugal.* Consultado em: 11 ago 2017

[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.dfcportugal.highplay.pt/>>.

*Public & Collaborative.* Consultado em: 12 nov 2017

[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <http://nyc.pubcollab.org/reimagining-public-education/>>.

*ID + Desis Lab.* Consultado em: 12 nov 2017

[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.idmais.org/desislab/thesis/>>.

*SIC Notícias.* Consultado em: 12 nov 2017

[Em linha]. Disponível em WWW: <URL: <http://sicnoticias.sapo.pt/programas/acha-que-conhece-o-seu-pais>>.



## Índice de figuras

Figura 1: Esquema das temáticas da investigação.	12
Figura 2: Esquema da metodologia de trabalho.	15
Figura 3: Fases do processo de <i>Design Thinking for Educators</i> .	24
Figura 4: Metodologia do concurso <i>Design for Change</i> . Fonte: <i>Design for Change</i> , 2012.	26
Figura 5: Interpretação do processo do projeto do Diário Alimentar.	27
Figura 6: Diário Alimentar ZIC e NAI, parte do projeto “O que Comemos?”.	27
Figura 7: Interpretação do processo de projeto de Hickel.	29
Figura 8: Projeto <i>Ecological imagination for the schools of Torres Novas</i> .	29
Figura 9: Contabilização das nacionalidades da escola.	32
Figura 10: Esquema das fases do processo de Design e respetivas oficinas.	33
Figura 11: Fase da Descoberta constituída por quatro atividades pertencentes à Oficina de Empatia.	35
Figura 12: <i>Mindmap</i> das características procuradas nas crianças.	38
Figura 13: Equipa de Trabalho.	39
Figura 14: Materiais para colorir, de recorte e colagem.	40
Figura 15: Cartolinas para construir as tabelas.	40
Figura 16: Preenchimento da tabela.	41
Figura 17: Construção da tabela.	41
Figura 18: Folha de papel recortada em forma de balão de fala.	42
Figura 19: <b>1 e 2</b> - Criação dos auto-retratos de cada criança.	44
Figura 19: <b>3</b> - Realização da entrevista dos pares sorteados.	44
Figura 19: <b>4</b> - Preenchimento dos balões de fala com as biografias dos pares.	44
Figura 19: <b>5</b> - Apresentação das biografias de cada par aos restantes elementos da equipa.	44
Figura 19: <b>6</b> - Exposição dos trabalhos no corredor da escola.	44
Figura 20: Novelos de lã.	45
Figura 21: Temas escritos em papel.	45

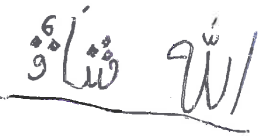
Figura 22: Sequência da atividade Teia Social.	47
Figura 23: Imagens impressas sobre as 15 nacionalidades da escola.	48
Figura 24: Planisfério e com a identificação dos países.	48
Figura 25: 1 - Discussão sobre as imagens dos países representados.	51
Figura 25: 2 - Imagens agrupadas por país.	51
Figura 25: 3 - Elaboração do desenho.	51
Figura 25: 4 - Finalização dos desenhos sobre a temática O Mundo está na nossa escola.	51
Figura 26: Conjunto de imagens com a exibição no corredor da escola das atividades.	51
Figura 27: Conjunto de imagens da montagem das reflexões reunidas até à fase da Interpretação.	54
Figura 28: Exibição dos painéis com as reflexões até à fase da Interpretação.	60
Figura 29: Fase da Ideação constituída pela atividade “Memórias e Imaginação” pertencente à Oficina de Empatia.	62
Figura 30: Países representados nas sessões da Oficina de Ideias.	63
Figura 31: 1 - Grupo de trabalho do país: Senegal e Nigéria.	64
Figura 31: 2 - Grupo de trabalho do país: Brasil.	64
Figura 31: 3 - Grupo de trabalho do país: Angola.	64
Figura 31: 4 - Grupo de trabalho do país: China.	64
Figura 31: 5 - Grupo de trabalho do país: Nepal.	64
Figura 31: 6 - Grupo de trabalho do país: Paquistão.	64
Figura 31: 7 - Grupo de trabalho do país: Marrocos.	64
Figura 31: 8 - Grupo de trabalho do país: Bangladesh.	64
Figura 31: 9 - Grupo de trabalho do país: Guiné-Bissau e Guiné Conacri.	64
Figura 32: Lista de características da Nigéria elaborada pela Margarida.	66
Figura 33: Desenho da aluna Mingue sobre a ideia que tinha do Senegal.	66
Figura 34: Atividade do grupo do Senegal e da Nigéria orientada pela aluna Margarida.	66
Figura 35: Desenhos e lista escrita pela aluna Joana.	67
Figura 36: Desenhos da aluna Fernanda.	67
Figura 37: Atividade do grupo do Brasil orientada pelo aluno Ivo.	67
Figura 38: Folha com os aspectos característicos de Angola elaborada pelo aluno Gabriel.	68
Figura 39: Atividade do grupo de Angola orientada pelo aluno Gabriel.	68
Figura 40: Lista com aspectos da cultura chinesa destacados pelo aluno Lin.	70
Figura 41: Desenho feito pelo aluno Reekon.	70
Figura 42: Atividade do grupo da China e do Nepal orientada pelos alunos Lin e Reekon respetivamente.	70
Figura 43: Desenho feito pelas raparigas paquistanesas.	71
Figura 44: Atividade do grupo do Paquistão orientada pelo aluno Asad.	71
Figura 45: Folha com os aspectos característicos dos dois países elaborada pela aluna Vera.	72
Figura 46: Atividade do grupo da Guiné-Bissau e Guiné Conacri orientada pela aluna Vera.	72

Figura 47: Desenho feito pela aluna marroquina Aya.	73
Figura 48: Atividade do grupo de Marrocos orientada pelo aluno Francisco.	73
Figura 49: Atividade do grupo do Bangladesh orientada pela aluna Carolina.	74
Figura 50: Fase da Experimentação constituída pela atividade “A nossa história” pertencente à Oficina de Materiais.	77
Figura 51: Sequência do protótipo em papel do grupo do Paquistão.	79
Figura 52: Sequência do protótipo em papel do grupo da China.	80
Figura 53: Sequência dos resultados dos grupos da Guiné-Bissau e Guiné Conacri.	82
Figura 54: Sequência do protótipo do grupo do Bangladesh.	83
Figura 55: Sequência do protótipo do grupo da Nigéria.	84
Figura 56: Sequência do protótipo do grupo de Angola.	85
Figura 57: Sequência do protótipo do grupo do Brasil.	86
Figura 58: Sequência do protótipo do grupo do Nepal.	88
Figura 59: Sequência do protótipo do grupo de Marrocos.	89
Figura 60: Criação dos conceitos e da história para a maquete final.	91
Figura 61: Celebração do final das sessões com a Equipa de Trabalho.	92
Figura 62: Desenho da fachada da escola digitalizado.	94
Figura 63: Adaptação da fachada da escola desenhada em <i>Adobe Illustrator</i> .	94
Figura 64: Corte e gravação a laser.	94
Figura 65: Início do processo de construção da maquete.	95
Figura 66: Continuação do processo de construção da maquete.	96
Figura 67: Pintura da maquete com as criança.	98
Figura 68: Continuação da pintura da maquete com as crianças.	99
Figura 69: Criação dos personagens na aula de Artes Visuais.	100
Figura 70: Resultado final dos personagens colocados na maquete.	101
Figura 71: Exposição do projeto composta por três partes.	103
Figura 72: Apresentação oficial do projeto com a presença das crianças, professores e encarregados de educação.	104
Tabela 1: Registo do que se observou sobre as crianças.	36
Tabela 2: Registo do que foi dito à designer.	37

## Anexo

Projecto - "O mundo está na nossa escola"

Nós fizemos este projeto cujo o nome é "O mundo está na nossa escola", para transmitir uma mensagem de união entre os diferentes povos. Ao colocar a muralha da China à volta de toda a maquete, a nossa ideia era que as diferentes culturas, religiões, tradições, etc... se pudessem conhecer. E ao invés de alguns monumentos representados na maquete servirem de separação entre alguns países, servirem de união.

ASS: 

Feito por: Francisco Nascimento

## Anexo

### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS NUNO GONÇALVES

EB1 Nº 1 de Lisboa

Largo da Escola Municipal 1150-146 Lisboa

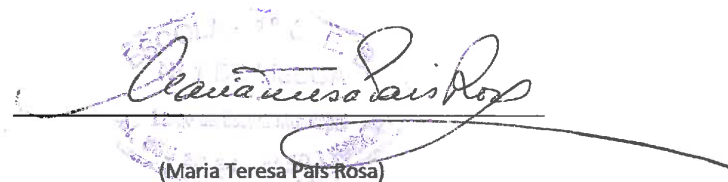
Tlp: 21 88526 34; Tlm: 93 435 01 68

### DECLARAÇÃO

Eu, **Maria Teresa Pais Rosa**, coordenadora da EB1 Nº 1 de Lisboa, do Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves, declaro, para todos os efeitos tidos por convenientes, ter em arquivo na Escola, as declarações/autorizações dos Encarregados de Educação dos alunos cujas imagens foram captadas, quer em fotografias, quer em filmagens, durante os meses de Janeiro de 2017 até Julho de 2017, para o projeto de Mestrado em Design de Equipamento, da mestranda Susana Laranjeiro, portadora do número de aluna 6933, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, com a orientação da Professora Doutora Ana Thudichum Vasconcelos e coorientação da Mestre Renata Gastal Porto, autorizando a reprodução, publicação, adaptação e utilização dessas imagens para efeitos inerentes e exclusivos de divulgação e comunicação dos resultados da dissertação de mestrado.

Lisboa, 11 de julho de 2017

A Coordenadora da EB1 Nº 1 de Lisboa



(Maria Teresa Pais Rosa)

## Apêndice



**Exmo. Sr. Encarregado de Educação,**

Sou a Susana Laranjeiro, mestranda na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, e estou a investigar a temática das relações interculturais em contexto escolar, bem como o contributo do design para a sua melhoria.

Neste contexto, venho, por este meio, dar-vos a conhecer o meu interesse em colaborar ativamente com o seu educando na participação de um estudo de caso, para ingressar a componente prática da minha tese de Mestrado em Design de Produto.

A participação do seu educando na minha investigação de mestrado será feita sobretudo no horário de actividades de enriquecimento curricular, onde irão ser feitas várias atividades, juntamente com outros alunos.

A participação dos alunos na investigação prolongar-se-á até Junho de 2017.

Com os melhores cumprimentos,

Susana Laranjeiro

Lisboa, 13 de Fevereiro de 2017

-----

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo o  
meu educando \_\_\_\_\_, do \_\_\_º ano a  
participar na presente investigação de mestrado.

**Assinatura do Encarregado de Educação,**

\_\_\_\_\_

