

Reafirmar a Identidade Cultural Local: o Património Cultural Imaterial Local como Recurso

Dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

Ana Filipa Estêvão de Carvalho

Lisboa 2014

Reafirmar a Identidade Cultural Local: o Património Cultural Imaterial Local como Recurso

**Dissertação conducente à obtenção do grau de Mestre
em Educação Social e Intervenção Comunitária, sob
orientação do Professor Doutor Luís Manuel Costa
Moreno**

Ana Filipa Estêvão de Carvalho

Lisboa 2014

“A herança permite avançar, se lhe formos ao mesmo tempo fiéis e rebeldes.”

Roger-Pol Droit

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes 4 anos, contabilizo as muitas horas de trabalho que utilizei para a realização da dissertação, bem como os inúmeros contextos, entre o norte e o sul do país, em casa, no trabalho, em viagens, em ensaios, em testes de som... Contabilizo também as inúmeras ocasiões em que várias pessoas me perguntavam “como estavam a correr as coisas”, muitas das vezes sabendo a resposta, mas não deixando de perguntar, de me recordar o desafio que eu tinha iniciado e ao qual elas gostariam de me ver vencer.

Assim, e porque uma dissertação é resultado do contributo de várias pessoas.

Ao meu orientador de Mestrado Luís Manuel Costa Moreno pela ajuda e acompanhamento do trabalho, pelas ideias e esclarecimentos ao longo deste processo.

A todos os familiares, amigos e colegas que me acompanharam na construção desta dissertação o amor, o carinho e o empenho.

Ao Paulo, a ajuda imensa, a paciência, a força e o amor.

A todos os que participaram nesta investigação, professores, alunos e instituições a disponibilidade e colaboração para o registo e recolha de dados.

À Maria da Luz, à Natércia, ao Paulo Meirinhos e ao Pedro Mestre.

Aos classificadores, por todo o esforço em ouvir e classificar a entrevista aos grupos de alunos das regiões.

A todos aqueles que reinventam, recriam e revitalizam o património cultural imaterial dos territórios do nosso país.

Àqueles que acreditam e defendem que a identidade é reflexo da liberdade de sermos como queremos, e de acedermos a todas as culturas, distantes ou próximas.

RESUMO

Os aspetos culturais referentes ao património cultural imaterial (PCI) do nosso país representam uma parte do que consideramos ser a nossa herança cultural e cuja origem associamos aos nossos antepassados. Este espólio daquilo que reconhecemos enquanto nosso por descendência incorpora-se, de forma espontânea e fluída, na imagem que vamos construindo da nossa cultura, na nossa identidade cultural. Neste processo, importa igualmente ter em conta a existência de culturas locais específicas, às quais está associado um património que, por sua vez, dá origem a identidades culturais com referências culturais locais. Não descurando o significado que o património cultural material (PCM) tem nos diversos contextos, locais ou globais, e numa perspetiva de cultura e tradição enquanto noções em constante transformação, entendemos existir uma necessidade de investigar os contributos dos PCI's locais na identidade cultural local do indivíduo¹. A investigação considera crianças a frequentar o 4.º ano do ensino básico pertencentes a localidades de 4 regiões de Portugal (Norte, Centro, LVT² e Alentejo) e foi desenvolvida nos próprios estabelecimentos escolares, nos quais a sensibilização quanto aos conteúdos dos PCI's locais tem, com exceção de um, acontecido.

Analisando indivíduos no 4.º ano da sua formação escolar, com esta dissertação pretendemos perceber se a proximidade desses alunos com o PCI local contribui para a afirmação da sua identidade cultural local, e que fatores estão implícitos nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE

Culturas tradicionais locais/regionais

Património cultural imaterial local

Identidade cultural local

¹ “Identidade cultural local do indivíduo” entendida enquanto a base local da identidade cultural deste

² Lisboa e Vale do Tejo

ABSTRACT

Cultural features related to the intangible cultural heritage (ICH) of our country represent a part of what we recognize as our cultural heritage and whose origin we associate with our ancestors. This cultural heritage that we identify as ours by descent embeds itself, in a spontaneous and fluid way, the image we are building of our culture, our cultural identity. In this process, we must also take into account the existence of specific local cultures connected with a heritage which thus gives rise to cultural identities with local cultural references. Valuing the meaning that the material cultural heritage (MCH) has in many contexts, local or global, and with a perspective of culture and tradition as constantly changing ideas, we find the need to investigate the contributions of local ICH to each person's local cultural identity. The research considers children attending the 4th grade primary school of 4 regions from Portugal (North, Central, LVT and Alentejo) and was developed in their own schools where awareness about the contents of local ICH has been promoted in all schools but one.

With this thesis we intend to understand if proximity of children in 4th grade with their local ICH contributes to the affirmation of their local cultural identity, and what factors take influence in this process.

KEYWORDS

Traditional local/regional cultures

Local intangible cultural heritage

Local cultural identity

ÍNDICE

Índice	7
Introdução	10
Capítulo I – Enquadramento teórico	14
1. Ponto de partida para a questão principal da investigação	14
2. Património cultural – evolução e perspectivas	15
2.1. Património cultural imaterial	20
3. As referências culturais na formação do sentimento de pertença.....	26
4. Breves noções sobre identidade.....	28
4.1. Identidade cultural – conceito e conceções.....	29
4.2. Identidade cultural local.....	33
5. Sensibilizar para os saberes da cultura local	36
Capítulo II – Enquadramento metodológico	43
1. Investigar a identidade através do PCI	45
2. Modelo operacional	48
3. Metodologia qualitativa	51
3.1. Definição da amostra – professores de PCI e PM.....	51
3.1.1. Recolha da informação – entrevista semiestruturada	53
3.2. Definição da amostra – alunos do 1.º CEB.....	54
3.2.1. Recolha de informação – entrevista estruturada	56
4. Metodologia quantitativa.....	56
4.1. Definição da amostra – alunos do 1.º CEB.....	56
4.1.1. Recolha da informação – inquérito por questionário	56
4.2. Definição da amostra – classificadores.....	58
4.2.1. Recolha da informação – inquérito por questionário	59
Capítulo III – Análise e discussão de resultados.....	62

1.	Análise das respostas dos professores – temas da entrevista.....	62
1.1.	Saberes dos alunos sobre o PCI local	62
1.2.	Recetividade dos alunos.....	63
1.3.	Contributo da comunidade.....	64
1.4.	Identidade cultural local dos alunos.....	65
1.5.	Estratégias e recursos para a sensibilização ao PCI local	66
1.6.	Ensino da cultura local nas escolas	68
1.7.	Ensino das diferentes culturas locais nas escolas	69
2.	Análise das respostas dos alunos do 1.º CEB ao inquérito por questionário segundo as categorias	70
2.1.	Instrumentos musicais.....	71
2.2.	Dança e música	72
2.3.	Costumes e rituais	73
2.4.	Literatura oral.....	74
2.5.	Preferências musicais	75
3.	Análise das respostas dos classificadores a partir das áreas temáticas.....	76
3.1.	Área temática – música.....	77
3.2.	Área temática – lendas	85
3.3.	Área temática – terra.....	90
3.4.	Área temática – gerais.....	95
4.	Cruzamento de conteúdos.....	101
4.1.	Cruzamento de dados da região Norte	101
4.1.1.	Saberes dos alunos sobre o PCI local.....	101
4.1.2.	Recetividade dos alunos	102
4.1.3.	Contributo da comunidade	103
4.1.4.	Identidade cultural local dos alunos	103

4.2.	Cruzamento de dados da região Centro	104
4.2.1.	Saberes dos alunos sobre o PCI local.....	104
4.2.2.	Recetividade dos alunos	105
4.2.3.	Contributo da comunidade	105
4.2.4.	Identidade cultural local dos alunos	106
4.3.	Cruzamento de dados da região LVT.....	107
4.3.1.	Saberes dos alunos sobre o PCI local.....	107
4.3.2.	Recetividade dos alunos	108
4.3.3.	Contributo da comunidade	108
4.3.4.	Identidade cultural local dos alunos	108
4.4.	Cruzamento de dados da região Alentejo.....	109
4.4.1.	Saberes dos alunos sobre o PCI local.....	109
4.4.2.	Recetividade dos alunos	110
4.4.3.	Contributo da comunidade	111
4.4.4.	Identidade cultural local dos alunos	111
4.5.	Cruzamento de resultados das quatro regiões	112
5.	O passado que é presente – o PCI na prática educativa.....	113
6.	Diversidade cultural na escola	116
	Conclusões	121
	Referências	124
	Legislação referenciada	131
	Índice de tabelas	132
	Índice de gráficos	133
	Índice de siglas e acrónimos.....	135
	Anexos.....	136

INTRODUÇÃO

A sociedade do conhecimento e da informação da atualidade, marcada pelas inúmeras trocas e partilhas implicando os mais diversos lugares do mundo, é palco de uma constante produção e atualização de saberes. Nessa transitoriedade, seguem, emergem e transformam-se conteúdos resultantes do cruzamento de numerosas culturas que, numa permanente (re)interpretação, dão origem a novas formas da mesma. O indivíduo vive, desse modo, com base e em consonância com referências culturais tanto ancestrais como recentes. Conforme o dizem Gómez, Freitas e Callejas (2007, p. 243), “apesar da tendência universal implícita no processo de globalização, a humanidade ainda se desenvolve na dialéctica modernidade-tradição”. A tradição é reflexo do passado que o homem foi traçando e tornando permanente, e que hoje se reflete nas suas diferentes dimensões.

Na atualidade, “é habitual representar-se mentalmente o património (...) como os artefactos construídos, a monumentalidade ou a dimensão paisagística, ecológica e turística, a cultura material, de resto, bem tratada, bem marcada (...)” (Margarido, 2009), a que as pessoas associam enquanto espólio cultural de uma nação/território, e que representa “a sua identidade”. São as marcas culturais dos seus antepassados que, reunidas ao longo dos anos, representam e simbolizam “o que são”. Ora, à noção temporal e representativa que caracteriza os bens culturais estão associadas preocupações pela sua conservação. Assim, conforme refere Janeiro (2009) “existem coisas que, por ser veiculadas por um suporte físico são facilmente conservadas, mas existem outras que, por não fazerem recurso a um suporte, digamos abreviadamente, *material*, tornam a sua conservação mais difícil” (p. 272). De facto, o autor refere-se à maior facilidade de conservação de bens pertencentes ao património cultural material (bens culturais móveis e imóveis), visíveis e tangíveis, e à maior dificuldade em preservar o património cultural imaterial (PCI), pela sua qualidade de intangível.

Com efeito, este património imaterial constituído por músicas, lendas, danças, procedimentos e técnicas tradicionais (entre outras manifestações culturais), representa um espólio de saberes que está, igualmente, associado à nossa cultura e identidade, já que as pessoas reconhecem as “(...) tradições como fazendo parte importante da sua história e da sua cultura, dando-lhes um sentido de pertença a uma comunidade, como

por exemplo o local onde nasceram, onde vivem, ou onde trabalham” (Costa, 2011, p. 6).

Sobre a atualidade do PCI, Campos (2009, p. 89) refere-se a uma “aversão política às tradições da cultura popular”, sobretudo por parte do poder político central e das forças económicas do capitalismo industrial que, para o autor, representam o atual “inimigo da preservação dos patrimónios culturais (e das identidades locais)” (idem, ibidem). De facto, Marques (2012³), abordando questões sobre preservação do PCI, enumera algumas estratégias:

Portugal precisa de saber, de ter consciência que possui um rico, diversificado e vasto património cultural imaterial; de movimentar-se crescentemente para a sua salvaguarda e valorização. (...) Isto implica propagar a sua defesa e dignificação, tal qual já acontece hoje, felizmente, com os chamados *bens de pedra e cal* ou com o património físico, seja ele arquitetónico ou arqueológico.

A necessidade de *movimentação crescente* para a salvaguarda do PCI referida por Marques (2012), entre outros aspetos, é uma realidade algo recente. Com efeito, em condições de afastamento dos atuais padrões da modernidade dos países e regiões industrializados, como sucedeu noutros tempos e sucede hoje em sociedades tradicionais e não urbanas de todo o mundo, a cadeia de transmissão desses saberes acontece pela via da tradição oral, partilhando-se entre parentes ascendentes, colaterais e descendentes. E de facto, a par com outros saberes do PCI, “na sua génese comunitária, a música e a dança de tradição não iam à escola (...) a aprendizagem fazia[-se] espontaneamente entre os elementos de determinado grupo, num ambiente sobretudo relacional e de socialização” (Rodrigues, 2010, p. 142).

Abrangidas pelo PCI estão, naturalmente, referências culturais imateriais singulares – relativas à cultura local/regional – que estão associadas a um território mais específico. Deste ponto de vista o PCI, na sua dimensão local, assume-se enquanto próximo da noção de identidade cultural que assim se torna, igualmente, local.

As questões que se têm colocado à construção da identidade dos povos perante os efeitos da globalização têm dado origem a preocupações pela salvaguarda dos vários patrimónios culturais. Exemplo disso são as convenções promulgadas pela UNESCO nas últimas décadas: Convenção para a Proteção do Património Mundial, Cultural e

³ Fonte: Café Portugal – Prazeres de Viagem e de Passeio: Património Imaterial – “Há um evidente divórcio entre a política oficial e a realidade cultural tradicional” – Entrevista a Luís Marques, consultada em http://www.cafeportugal.pt/pages/noticias_artigo.aspx?id=5266&fb_source=message, a 31-03-2014.

Natural (1972), e Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial (2003). Como Maalouf afirma, “é indiscutível que a mundialização provoca, como reacção, um reforço do sentimento de identidade” (1998, p. 105). Contudo, Vieira (2009) complementa esta ideia ao referir que “neste novo desenho em que se delinea uma sociedade cosmopolita global, a identidade assume novos contornos, contornos esses que estão longe de serem definidos e estáveis” (p. 54).

A fraca visibilidade e reconhecimento de valor ao PCI português, em particular relativo à vertente musical, encontram-se bem ilustrados no projeto da autoria do realizador Tiago Pereira “A Música Portuguesa a Gostar Dela Própria” (MPAGDP⁴). Questionado sobre ‘se o povo português gosta ou não de música portuguesa’, o autor refere que falta conhecer para se gostar, e que essa é a verdadeira intenção do projeto: dar a conhecer a realidade musical portuguesa que é, na sua grande maioria, desconhecida do seu povo⁵. E, como recorda Bruno (2012), “o povo diz sabiamente que ninguém ama o que não conhece”. Não está, pois, em causa uma perspetiva de uma cultura local oposta a uma cultura nacional. Mas a construção de identidades culturais com escassas referências de uma cultura local apresenta-se aqui enquanto força de enquadramento a ter em conta para compreender a relação possível entre o contacto com o PCI e a identidade cultural local de indivíduos em contexto escolar. Naturalmente, os resultados da presente investigação não definirão padrões para a compreensão desta realidade. Espera-se, no entanto, que contribuam para um novo olhar sobre os referidos conceitos, e é este sentido o do título do nosso trabalho, que sugere que o PCI pode ser utilizado enquanto recurso, em resposta ao que diferentes autores e atores sociais apresentam como necessidade de fortalecimento / de (re)afirmação de uma identidade cultural local outrora mais expressiva e endogenamente valorizada.

A dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos fundamentais. No capítulo I apresenta-se um enquadramento teórico relativo aos principais conceitos em análise. O capítulo inicia-se com uma abordagem do ponto de partida para a questão principal da investigação (ponto 1); continua com o aprofundamento do conceito de património (ponto 2), suas vertentes e preocupações associadas; prossegue com uma análise à

⁴ MPAGDP: Canal de vídeo que, desde 2011, representa um arquivo de recolhas audiovisuais de música portuguesa. Tiago Pereira e a sua equipa viajam pelo continente e ilhas procurando registar a música portuguesa que se faz no país, gravando em todo o tipo de ambientes (ruas, mercearias, escolas, natureza), e incluindo neste processo tanto músicos profissionais como indivíduos sem formação musical.

⁵ Fonte: Episódio 16 do programa televisivo (talk-show) *Bairro Alto* (VI), produzido pela RTP2, transmitido a 4 de maio de 2014.

relação entre referências culturais e a formação do sentimento de pertença (ponto 3); segue para o exame da noção de identidade, e de identidade cultural, e cultural local; e termina com os desafios inerentes ao processo de transmissão de saberes da cultura local (ponto 4).

O capítulo II, referente à metodologia, inicia-se com a fundamentação da mesma, prossegue para uma abordagem à investigação da identidade através do PCI (ponto 1) e refere-se às dimensões da identidade cultural local; continua com a exposição do modelo operacional (ponto 2); avança para a apresentação da metodologia qualitativa (ponto 3), referindo-se à definição das diferentes amostras do estudo, e dos vários instrumentos de recolha de informação; e finaliza-se com a apresentação da metodologia quantitativa (ponto 4) que, igualmente inclui a definição das diferentes amostras da análise e os instrumentos de recolha de informação utilizados.

O capítulo III corresponde à análise e discussão dos resultados. Contém a análise à entrevista feita aos professores categorizada segundo temas (ponto 1), sendo estes os saberes dos alunos sobre o PCI local, a recetividade dos alunos a estes saberes, o contributo da comunidade para este tipo de saberes, a identidade cultural local dos alunos, as estratégias e recursos utilizados pelos professores para a sensibilização ao PCI, a opinião dos professores sobre o ensino da cultura local nas escolas, e ainda a opinião destes relativamente ao ensino das diferentes culturas locais nas escolas. No ponto 2 apresentam-se as respostas recolhidas junto dos alunos sobre os instrumentos musicais, dança e música, costumes e rituais, literatura oral, e preferências musicais. O ponto 3 diz respeito às respostas dos classificadores quanto às áreas “música”, “lendas”, “terra” e “gerais”. No ponto 4 inicia-se o cruzamento de toda a informação recolhida (com exceção de três dos temas) segundo cada região, e a partir dos temas saberes dos alunos sobre o PCI local, recetividade dos alunos, contributo da comunidade, identidade cultural local dos alunos, cruzamento da informação recolhida nas 4 regiões. Este capítulo continua com reflexões sobre as práticas do passado no presente e o PCI na prática educativa (ponto 5), aborda o conceito da diversidade cultural na escola (ponto 6).

A dissertação termina com as conclusões, e com a apresentação da bibliografia referenciada, da documentação e legislação consultada, dos índices de tabelas, de gráficos, de siglas e acrónimos, e dos anexos fundamentais.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Ponto de partida para a questão principal da investigação

O percurso para a presente investigação iniciou-se em 2009, quando nos encontrávamos a realizar mobilidade para estudantes ao abrigo do Programa Erasmus, no âmbito da Licenciatura em Animação Sociocultural. Nesta experiência multicultural de 4 meses que teve lugar na Bélgica em vários contextos e realizada a par com duas colegas, confrontámo-nos com o nosso desconhecimento relativamente a um património cultural que fosse vivo, que fizesse parte de nós (que pudesse ter também viajado connosco), e que não se manifestasse apenas através da língua portuguesa. Apercebemo-nos, em atividades desse cariz criadas pelo Programa, que outros jovens de diferentes culturas e, muitas das vezes, pertencentes a diferentes pontos dos seus países, reproduziam as suas canções e as suas danças com uma naturalidade e espontaneidades surpreendentes. A iliteracia cultural respeitante ao PCI do nosso país revelou-se-nos enorme, e nem o excerto de um fado alguma das três conseguiu cantar. Assim, no momento de mostrar a nossa cultura, exibimos uma apresentação de diapositivos (feita como o programa Microsoft Office PowerPoint 2007) que havíamos criado sobre os monumentos mais simbólicos de Portugal. Se nas demonstrações das outras culturas os saberes culturais se haviam vivido em festa por todos os jovens, aqui o ambiente foi sério e enfadonho.

Nessa altura ainda nos era desconhecida a existência de uma denominação específica para todo o tipo de património cultural que não fosse material. Na continuidade da nossa formação, já em Portugal, e numa busca autónoma de respostas a tão distintos cenários em relação ao património, conhecemos a designação “imaterial” para o património não físico, não tátil, mas vivo e transmissível.

A par desta descoberta, e de forma não planeada, começámos a contactar com ambientes culturais relativos à dança e música tradicionais do mundo conhecendo, mais tarde, a diversidade das danças e músicas portuguesas. Nessa fase, estabelecemos contacto com grupos de pessoas que utilizam saberes do PCI – e que assim o revitalizam – junto de crianças em contexto escolar. Esta ideia dá origem à procura de mais informações sobre o tema que nos esclarecem que, no contexto escolar, é essencialmente na área disciplinar de Estudo do Meio que os alunos do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) contactam com saberes culturais relativos ao seu espaço social, como o passado do meio local (Ministério da Educação, 2004).

Assim, cientes da atenção e investigação de que o PCI tem sido alvo no nosso país (veja-se pela inscrição do Fado na lista representativa do Património Cultural Imaterial da Humanidade, e a candidatura do cante alentejano à referida lista) tornou-se claro, nesta altura, que a linha de investigação do nosso trabalho teria de passar pela compreensão do lugar do PCI nas escolas dos dias de hoje, e especialmente dos seus efeitos junto de crianças. Acreditando nas potencialidades do PCI enquanto recurso, encontramos na identidade cultural local o *processo de identificação* (Vieira, 2009) mais consequente e tradutor desses efeitos, capaz de contribuir para um maior esclarecimento a este nível.

Após o levantamento bibliográfico realizado, deparámo-nos com alguma escassez (Huffer, 2006; Ciappara, Grima & Lanfranco, 2010) de reflexões teóricas que considerem o PCI, a identidade cultural e a escola. A maioria das informações encontradas vai no sentido de um cruzamento de assuntos como escola e multiculturalidade; identidade cultural e diversidade cultural; património cultural e identidade cultural; património cultural e escola, não havendo ainda grande aprofundamento científico que cruze estas três noções (PCI, identidade cultural e escola).

Deste modo, a ideia de partida leva-nos a questionar qual o contributo do PCI para a afirmação da identidade cultural local de alunos do 4.º ano do 1.º CEB. Para tal, e não havendo meios para considerar todas as áreas que o PCI abarca, este trabalho procura compreender este contributo através da relação destes alunos com a sua cultura local, considerando aquilo que transmitem sobre música, lendas e saberes sobre o seu lugar de pertença (terra). Na presente investigação, por ser a forma de expressão popular e tradicional do PCI com a qual a autora tem maior contacto, e por ter uma indestrinçável ligação com outras formas do PCI (Grant, 2005, p. 48), a música tem aqui mais ênfase que as restantes áreas do PCI em estudo.

2. Património cultural – evolução e perspetivas

Na reflexão que aqui iniciamos sobre o conceito “património” evidenciamos algumas definições a este relativas. Segundo o Artigo 1.º da Lei n.º 13/85, de 6 de Julho, referente à Lei de Bases do Património Cultural publicada em 1985, “o património cultural português é constituído por todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu reconhecido valor próprio, devam ser considerados como de interesse relevante para a

permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo”. Numa forma mais sistematizada, Chorão (1997) enuncia património nacional como o “(...) conjunto de bens materiais, morais e de ordem cultural que constituem a riqueza de uma nação. Por sua vez, o património nacional compõe-se de outros patrimónios: património artístico, património religioso, património jurídico, etc.” (p. 145). A Lei de Bases da Política e do Regime de Protecção e Valorização do Património Cultural, publicada em 2001, no Artigo 2.º da Lei n.º 107/2001 acrescenta que “integram o património cultural todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devem ser objecto de especial protecção e valorização”. Por ser reflexo das características de um povo e pelo valor que guarda enquanto testemunho ancestral, este conjunto de bens representa a herança e/ou legado que uma comunidade ou nação herda dos seus antepassados.

No quadro de valorização atribuída pelas pessoas ao seu património cultural, Pereira (2003) dá-nos conta do seguinte fenómeno: “desde a segunda guerra mundial deu-se um salto quantitativo e qualitativo na activação do património cultural (...)” (p. 5). Com efeito, motivada por “(...) causas profundas, de tendências pesadas (...). Entre estas (...) a progressiva extinção das comunidades rurais (êxodo rural, pobreza, envelhecimento), o empobrecimento relativo do que resta dessas colectividades nos novos contextos (industrialização, terciarização, urbanização) (...)” (Santos, 2008, p. 3), a par com o crescente fenómeno da globalização ou da mundialização, tem-se registado uma preocupação em salvaguardar este património e em colocá-lo longe da ideia de extinção ou de uniformização cultural. Conforme indica Pereira (2003, p. 5): “este processo de activação, que denomino ‘patrimonialização’, está intimamente associado a um esforço conservacionista de longo alcance (...)”. Nesse sentido, é publicada, em 1972, a Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural, considerando que “(...) o património cultural e o património natural estão cada vez mais ameaçados de destruição, não apenas pelas causas tradicionais de degradação, mas também pela evolução da vida social e económica que as agrava (...)” e que as “(...) convenções, recomendações e resoluções internacionais existentes no interesse dos bens culturais e naturais demonstram a importância que constitui, para todos os povos do mundo, a salvaguarda de tais bens, únicos e insubstituíveis, qualquer que seja o povo a que pertençam”. São também publicadas, no contexto português, a Lei de Bases do Património Cultural (Lei n.º 13/85), que determina o “(...) direito e dever de todos os

cidadãos preservar, defender e valorizar o património cultural” e a Lei de Bases da Política e do Regime de Protecção e Valorização do Património Cultural (Lei n.º 107/2001), que “(...) estabelece as bases da política e do regime de protecção e valorização do património cultural, como realidade de maior relevância para a compreensão, permanência e construção da identidade nacional e para a democratização da cultura”; a Lei Orgânica do Ministério da Cultura (DL n.º 215/2006, de 27 de outubro) é publicada, preconizando uma “(...) definição e execução de uma política integrada do património material e imaterial”; em 2003 é publicada a Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial e, em 2008, é aprovada no nosso país declarando “(...) a importância do património cultural imaterial, [enquanto] principal gerador da diversidade cultural e garante do desenvolvimento sustentável (...)” e num reconhecimento de “que os processos de globalização e de transformação social (...) acarretam graves ameaças de degradação, de desaparecimento e de destruição do património cultural imaterial, em especial, devido à falta de meios para a sua salvaguarda”.

Partindo de resoluções e estratégias, a conservação do património cultural é, desta forma, tutelada pelo Estado nacional mas também por instituições internacionais, e é da responsabilidade de todos os cidadãos.

Com efeito, logo na publicação da Lei de Bases do Património Cultural (Lei n.º 13/85) se enuncia que “constitui obrigação do Estado e demais entidades públicas promover a salvaguarda e valorização do património cultural do povo português”. De facto, o papel do Estado relativamente a este domínio tem sido analisado por vários autores e Featherstone (2001) declara as pressões feitas aos Estados-nação “(...) no sentido de (...) reconstruírem as suas identidades colectivas de acordo com estratégias pluralistas e multiculturais, tomando em consideração diferenças étnicas e regionais” (p. 94). Contudo, noutra perspetiva, e como vimos na introdução deste trabalho, Campos (2009) refere-se ao poder político enquanto elemento desprezador das tradições da cultura popular epositor quanto à preservação dos patrimónios culturais.

Porém Santos (2001) indica que:

(...) os Estados-nação têm tradicionalmente desempenhado um papel algo ambíguo. Enquanto, externamente, têm sido os arautos da diversidade cultural, da autenticidade da cultura nacional, internamente têm promovido a homogeneização e a uniformidade, esmagando a rica variedade de culturas

locais existentes no território nacional, através do poder da polícia, do direito, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social, e na maior parte das vezes por todos eles em conjunto (p. 54).

Efetivamente, as opiniões destes autores são díspares relativamente à atuação dos Estados-nação ao longo dos anos. Assim, considerando a opinião que nos parece ser a mais ajustada quanto a este assunto, retomamos a posição de Santos (2001) de que fora do país a atuação dos Estados-nação parece seguir o pensamento presente no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004 referente à *liberdade cultural num mundo diversificado* de que “o modo mais simples de ter diversidade cultural pode muito bem ser uma continuação conservadora da variedade de culturas que existe atualmente” (p. 16). Contudo, o Relatório (idem, ibidem, p. 54) também identifica uma propensão, por parte dos Estados-nação, para a promoção de uma política interna que desconsidera o potencial e o valor das culturas locais. Este quadro leva-nos a considerar as palavras de Melo (2002) que designa que:

A tendência para a diversidade só é prejudicada quando o alargamento da área de oferta de um determinado bem implica o desaparecimento de um outro bem que aquele passa a substituir. Aí, sim, existe não apenas uma diminuição da diversidade mas também uma perda para o património cultural global (p. 43).

Perante um cenário de reduzidas preocupações de gestão cultural, e conforme nos indica o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004 (PNUD, 2004, p. 20), prevê-se que “dado o constante bombardeamento cultural que tende a vir das metrópoles ocidentais (...), há genuínos receios de que as tradições nativas possam ser esmagadas pela fuzilaria”. De facto, e segundo Fortuna (2001), encontramos-nos num tempo em que “perante a superficialização ou eventual perda das suas raízes identitárias, os indivíduos procuram no passado (...) compensação para a correspondente e desconcertante ambivalência de valores” (p. 233). Porém, ainda que o panorama atual seja de revalorização dos aspetos regionais/locais e de tentativa de recuperação das raízes do passado, torna-se claro que “nunca até agora os homens tiveram tantas coisas em comum, tantas referências comuns, tantas imagens, tantas palavras, tantos instrumentos partilhados, mas isso leva-os, a uns e a outros, a afirmarem ainda mais a sua diferença” (Maalouf, 1998, p. 105). Sobre esse assunto Cuche (1999) clarifica que:

O que separa dois grupos etno-culturais não é em princípio a diferença cultural (...). Uma coletividade pode perfeitamente funcionar admitindo em seu seio uma certa pluralidade cultural. O que cria a separação, a “fronteira”

é a vontade de se diferenciar e o uso de certos traços culturais como marcadores de sua identidade específica (p. 200).

Prevalecendo esta convicção em afirmar as suas particularidades não haverá, naturalmente, espaço para o indivíduo dialogar com o seu próximo, distinto, numa era, segundo Melo (2002), fortemente marcada pelo “‘processo de transculturalização’ (...) [pela] permeabilidade e diversidade das fronteiras culturais, e [pelo] afastamento da ideia de culturas singulares” (p. 92). Esta realidade justifica a reflexão de Delors (1999) de que:

(...) o mundo em que vivemos, caracterizado por uma crescente interdependência, suscita tendências antagónicas que tomam direcções diferentes: por um lado a tendência para a homogeneização a nível nacional e para a uniformização a nível mundial, por outro a busca das raízes, duma especificidade comunitária, que para alguns só pode existir se se reforçarem as identidades locais e regionais, guardando uma saudável distância para com os “outros”, tidos por vezes como uma ameaça (p. 221).

Assim, e perante este cenário, Vieira (2009) afirma que:

continuamos (...) a reclamar mais a nossa herança “vertical” (dos nossos antepassados, das tradições do nosso povo, da nossa comunidade religiosa) do que a herança “horizontal” (“seres tecidos de fios de todas as cores”, aquilo em que a mundialização nos tornou), quando ambas devem dialogar (p. 64).

Na sua obra, Maalouf (1998, p. 114) também se refere às duas heranças de que somos depositários, e reforça a ideia de que:

paralelamente ao combate pela universalidade dos valores, é imperioso que se lute contra a uniformização empobrecedora, contra a hegemonia ideológica, política, económica ou mediática, contra a unanimidade estupidificadora, contra tudo o que nivela as múltiplas expressões linguísticas, artísticas, intelectuais. Contra tudo o que vai no sentido de um mundo monocórdico e infantilizador. Um combate pela defesa de determinadas práticas, de determinadas tradições culturais, mas um combate perspicaz, exigente, selectivo, sem desânimos, sem temores excessivos e permanentemente aberto ao futuro (p. 121).

O desafio que Maalouf (1998) lança é exigente e complexo, mas parece ser a visão mais equitativa para o entendimento entre os povos: um equilíbrio que permita tanto a aproximação e descoberta da cultura do outro, como a preservação e valorização dos diferentes patrimónios culturais. E, segundo Martins (2000), “(...) apesar da tendência para uma homogeneização cultural, na prática apostou-se na diversidade (diferenças entre pessoas, povos, culturas) e na pluralidade das culturas, de modo a originar a

convivência cultural, as relações e o diálogo entre as pessoas e povos” (p. 50). Só assim parece ser possível acreditar numa verdadeira comunhão que termine, de uma vez por todas, com as fronteiras que, durante tanto tempo, separaram o mundo.

2.1. Património cultural imaterial

Conforme mencionado anteriormente – ainda que de forma indireta – tipologicamente existem dois tipos de património cultural: o património cultural material e o património cultural imaterial. Segundo Costa (2012), o património cultural material (PCM) “(...) subdivide-se em imóvel (igrejas, ermidas, solares, fortes, casas, moinhos, calçadas, fontanários,...) e móvel (esculturas, pinturas, relicários, manuscritos, máquinas, ferramentas de trabalho, artesanato, objetos de uso quotidiano, elementos de adorno...)”. Efetivamente, conforme esclarece Marques (2012), “por património cultural, entende-se vulgarmente, um bem físico, algo que seja palpável. Mas para além do castelo, do palácio ou do templo, existe identicamente uma outra grandeza, a do património imaterial, que carece igualmente de ser compreendido, salvaguardado e valorizado.” Assim, uma vez que se constitui como objeto de análise central no nosso trabalho, damos maior ênfase a este tipo de património.

O património cultural imaterial (PCI) abrange, segundo a definição da UNESCO (2003), “(...) as práticas, representações, expressões, conhecimentos e aptidões – bem como os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, os grupos e, sendo o caso, os indivíduos reconheçam como fazendo parte integrante do seu património cultural” (Artigo 2.º). Galinha (2013) designa que “o PCI considera os seguintes domínios: tradições e expressões orais (a língua enquanto vetor do PCI); artes do espetáculo; práticas sociais, rituais e eventos festivos; conhecimentos e práticas relacionadas com a natureza; aptidões relativas ao artesanato tradicional” (p. 14). De forma mais detalhada, Janeiro (2009, p. 272) refere ser este um tipo de património que não recorre a um suporte, como é o caso “(...) dos contos, dos ditos, das anedotas, das adivinhas, das músicas, das cantigas, do teatro, das danças, dos jogos, dos gestos, formas de costume (...)”. Este património “não físico” chegou aos nossos dias pela via da transmissão oral: “(...) várias formas de comunicação desde as verbais até às sonoridades musicais (...)” (Arimateia, 2010, p. 12), conforme afirma Zerubavel (2003a, p. 6, *in* Sobral, 2006, p. 4), “as tradições orais constituem um sustentáculo fundamental da transitividade mnemónica entre gerações”.

Desta forma se pode considerar a “(...) oralidade como forma de perpetuar e transformar os elementos da cultura local. A transmissão oral do conhecimento não se restringe, apenas, à comunicação verbal, mas envolve todo o conjunto de procedimentos situados fora do recurso à escrita” (Moreira, 1996, pp. 44-45). Embora este património tenha resistido ao passar do tempo (pelo menos a parte dele que chegou até aos nossos dias), a condição imaterial que o caracteriza faz com que a sua distinção seja recente (Costa, 2012) enquanto património a valorizar, e é em 1982, que “a Conferência mundial sobre as políticas culturais (Mondiacult, México) reconhece a importância do ‘património cultural imaterial’, incluindo-o na sua nova definição de ‘cultura’ e de ‘património cultural’” (Base de dados Matriz de acesso público PCI, 2011). Depois dessa resolução, são vários os momentos que marcam as iniciativas da UNESCO em torno da defesa do PCI. Assim, e segundo a página oficial da plataforma *online* de inventariação Matriz PCI, em 1989 é aprovada a Recomendação para a Salvaguarda da Cultura Tradicional e do Folclore; em 1993 é lançado o projeto do “Livro Vermelho das Línguas em Risco de Desaparecimento”; em 1994 o programa Tesouros Humanos Vivos (1994); em 1996 o programa Memória do Mundo; e em 1997 inicia-se o Programa de Proclamação das Obras-Primas do Património Oral e Imaterial da Humanidade, que se repete em 2001 (segunda proclamação) e em 2005 (terceira proclamação). Sobre este programa pode ler-se, no Portal do Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais (GEPAC, s.d.) que:

À semelhança do que já fez para o património arquitectónico e natural, a UNESCO publicou uma lista de bens imateriais considerados património mundial da humanidade. São 90 tradições ancestrais, músicas, danças e línguas antigas que receberam o selo de Património Imaterial da Humanidade. 26 delas localizam-se na Ásia e Pacífico, 20 na Europa, 19 na América Latina e Caraíbas. 18 em África e 7 nos Estados Árabes. 9 destes bens são multinacionais. Os países lusófonos conseguiram inscrever 4 bens imateriais na lista.

Considerando este portal e o documento *Obras Maestras del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad* publicado pela UNESCO em 2006 e referente às proclamações de 2001, 2003 e 2005, os 4 bens referidos são: as “expressões orais e gráficas dos índios Wajãpi” do Brasil (2003), o “Samba de Roda de Recôncavo de Bahia” do Brasil (2005), as “Timbila dos Chopi” de Moçambique (2005), e o “Gule Wamkulu” do Malawi, Moçambique e Zâmbia (2005). A estas manifestações culturais artísticas juntou-se, em 2011, o Fado, referente a Portugal, atualmente património

cultural imaterial da humanidade. De acordo com o sítio eletrónico da Comissão Nacional da UNESCO, entidade instituída com a publicação do decreto-lei n.º 139/2009 enquanto “(...) órgão independente com competência exclusiva para decidir sobre a inscrição de manifestações do património cultural imaterial no inventário nacional”, “o programa da candidatura articula os pressupostos de investigação científica com a participação efectiva da comunidade do Fado orientando-se o plano de salvaguarda em torno de cinco áreas programáticas fundamentais, consagradas (...)”: envolvimento da sociedade civil através de uma rede de cooperação institucional; educação/formação com base na implementação de programas educativos; edição/investigação através da implementação de um programa editorial; dinamização e revitalização de espaços tradicionais de Fado com o desenvolvimento de circuitos temáticos; e o desenvolvimento de ações de promoção da cultura do Fado, no plano nacional e internacional.

Também a Dieta Mediterrânica⁶, inscrita na lista da Convenção em 2013 foi, segundo o sítio eletrónico da UNESCO, nesse mesmo ano aprovada, sendo da responsabilidade do Chipre, Croácia, Espanha, Grécia, Itália, Marrocos e Portugal, e em processo de inscrição encontra-se a candidatura do cante alentejano⁷ da responsabilidade de Portugal.

As iniciativas para a salvaguarda do património cultural imaterial têm, deste modo, e nos últimos anos, sido alvo de grandes esforços por parte dos diversos Estados-membros que ratificaram a convenção. No nosso país, estas têm originado a criação de recursos estratégicos de registo/inventariação e formação dos indivíduos no que respeita às manifestações do PCI. Destacamos a já enunciada base de dados de acesso público Matriz PCI, uma plataforma *online* de Inventário Nacional do Património Cultural Imaterial⁸ que contém áreas de pesquisa como “legislação e normativos”, “cronologia do PCI (perspetiva portuguesa e internacional)”, “notícias sobre o PCI”, “lista de investigadores”, “documentação sobre a UNESCO”, “fichas de património imaterial”, entre outros. Na “área jovens” desta plataforma encontra-se o *Kit de recolha do*

⁶ Fonte: sítio eletrónico da UNESCO – *Seventeen new elements inscribed on the lists of the Convention* –, consultado a 16-07-2014, em <http://www.unesco.org/culture/ich/en/news/Seventeen-new-elements-inscribed-on-the-lists-of-the-Convention-00072>

⁷ Fonte: sítio eletrónico da UNESCO – *Files under process (2014)* –, consultado a 16-07-2014, em <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=en&pg=00581>

⁸ Base de dados de avesso público Matriz PCI: <http://www.matrizpci.dgpc.pt/>

Património Imaterial, um recurso de inventariação desenvolvido pelo Instituto dos Museus e da Conservação em 2011 que se apresenta como um “(...) instrumento destinado a promover a valorização do PCI por parte dos jovens, assim como para promover a iniciativa e/ou a sua participação em ações de salvaguarda do património da respetiva comunidade” (Costa, 2011, p. 89).

Outro exemplo de destaque enquanto veículo promotor do PCI é o *Festival Andanças (Festival Internacional de Danças Populares)* cuja 1ª edição data de 1996 e que, anualmente, promove a prática das danças portuguesas das várias regiões do país (e de outros países) através de oficinas e bailes dinâmicos. Atualmente organizado pela Associação PédeXumbo, o festival conta com milhares de participantes, procurando oferecer-lhes uma experiência única de festa para que “talvez assim, devagarinho, as danças voltem às ruas, e a cultura saia da sua redoma de vidro, forçosamente com estilhaços e muitos gritos, mas – também por isso – decididamente viva e reinventada (...)” (Pereira, 2006, p. 11). Evidenciamos também a publicação do livro *Caderno de Danças do Alentejo*, da autoria de Marchi, Morais e Piedade (2010), que se constitui como uma obra que, na nossa opinião, merece destaque pela sua função pedagógica e difusora deste património da região do sul de Portugal, preocupando-se com a criação de recursos como o registo escrito de esquemas coreográficos das danças e o registo vídeo das mesmas.

O esforço pela preservação destes bens culturais é essencial e uma das formas para a sua salvaguarda é, efetivamente, o registo. No entanto, após registado, importa compreender as (novas) potencialidades desse bem preservado já que, como refere Sousa (2009):

(...) se a memória se mantiver como um registo passivo, estático, por vezes, mesmo intocável na preocupação absoluta da preservação, tenderá para a decrepitude e para a dificuldade de percepção nas gerações vindouras, não contribuindo para o bem-estar geral, para a sociabilidade e para o reconhecimento de símbolo identitário (p. 99).

Está, pois, em causa um “(...) processo cultural, contínuo e ininterrupto desde o seu início, [que] corre o risco de se perder se etiquetarmos o passado como ‘tradicional’ e lhe colocarmos um cadeado” (Pereira, 2006, p. 10). Neste sentido, e após referir que *arquivar* é um conceito associado ao que já não tem uso, Marchi, Morais e Piedade (2010, p. 6) afirmam que arquivar “(...) também é entendido como o cuidado de guardar o que não se quer deitar fora ou destruir”, talvez por se esperar que, num futuro próximo ou distante, este terá algum uso, até porque “estas formas de adaptação

dependem do homem já que foram por ele inventadas. Sendo o homem o seu transporte e sendo o ser humano finito, mortos os homens, desaparecido ficará esse património” (Janeiro, 2009, p. 272). A ideia deste autor segue o pensamento de Santos (2008, p. 2) quando diz: “(...) sabe-se que praticar uma determinada forma de expressão cultural é a melhor maneira de preservá-la e isso é tanto mais verdade tratando-se de práticas culturais complexas, detidas por um número restrito de praticantes (...)”. Com base neste argumento, e recorrendo ao exemplo do *Kit de recolha do Património Imaterial*, percebemos que a perspetiva de preservação do PCI relativa a este instrumento pedagógico se circunscreve a uma promoção da inventariação, registo e recolha de dados do PCI. Com efeito, na mensagem de apelo presente no documento explicativo deste *kit* pode ler-se, no final: “bom trabalho de recolha e diverte-te a descobrir, a documentar e a melhor conheceres o teu Património Imaterial” (Costa, 2011, p. 10). Deste modo, e apesar de numa parte deste documento estar indicado que “o Património Imaterial está sempre associado a pessoas, pois são elas que garantem a sua existência, vivenciando-o e transmitindo-o às gerações futuras” (idem, ibidem, p. 7), na realidade parece-nos que as ideias de vivência e de *constante recriação* do PCI (idem, ibidem, p. 6) por parte dos jovens sensibilizados para esta documentação não se evidenciam enquanto objetivos deste instrumento pedagógico. Embora consideremos o processo de inventariação sugerido uma ação de claro envolvimento de alunos, professores, familiares e restante comunidade na sistematização da informação relativa ao PCI do nosso país, pensamos que as preocupações de inventariação, catalogação, e/ou documentação do PCI representam os primeiros passos de um verdadeiro esforço para a salvaguarda, convivência e promoção do PCI. Uma perspetiva diferente é-nos mostrada pela descrição das expressões orais e gráficas dos índios Wajãpi, presente no Portal do GEPAC: “este repertório codificado de conhecimentos tradicionais está em constante evolução graças a uma renovação constante dos motivos através da reinterpretação ou invenção”⁹.

Efetivamente, o entendimento de vários autores quanto à função do património cultural nos nossos dias vai no sentido de uma reinterpretação dos conhecimentos patrimoniais (Fortuna, 2001; Costa, 2002; Melo, 2002; Sousa, 2009). Sobre este assunto, Pereira (2003) afirma:

⁹ Fonte: Portal do Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais (GEPAC) – Governo de Portugal, consultado a 16-07-2014, em <http://www.gepac.gov.pt/expressoes-orais-e-graficas-dos-indios-wajapi.aspx>

[o] património cultural deixou de ser unicamente “histórico-artístico” (entendido como herança que merece ser conservada), para passar a ser algo em que o passado é interpretado a partir do presente e de acordo com critérios de selecção e valoração determinantes em cada época (p. 3).

Estes conhecimentos patrimoniais ganham, então, um novo sentido quando enquadrados no olhar atual do indivíduo. Relacionando esta ideia com o conceito de ‘tradição’ enquanto processo de transmissão de saberes entre gerações, Thompson (1998, *in* Mota, 2008, p. 7) esclarece que:

a tradição se desritualizou; perdeu sua ancoragem nos contextos práticos da vida cotidiana. Mas o desenraizamento das tradições não as privou dos meios de subsistência. Pelo contrário, preparou-lhes o caminho para que se expandissem, se renovassem, se enxertassem em novos contextos e se ancorassem em unidades espaciais muito além dos limites das interações face a face (p.160).

Numa mesma perspetiva, Fortuna (2001) utiliza a expressão “destradicionalização”, referindo que este processo “(...) envolve um confronto com o significado e a eficácia social da tradição e do passado, sem constituir uma ruptura integral com eles” (p. 236). Assim, sem perder o seu valor simbólico, este património torna-se referência para as novas gerações que irão, por certo, adaptá-lo e transformá-lo em novas manifestações, num processo dinâmico e ininterrupto de recriação, revitalização, reutilização ou renovação do seu sentido, já que “(...) é precisamente nesta plasticidade das referências culturais que se continua a investir simbolicamente, mesmo que o seu sentido original não seja o mesmo que a ortodoxia faz supor” (Costa , 2002, p. 15).

Considerar o património em constante evolução é permitir que o mesmo ganhe novas dimensões na sociedade atual. Como afirma Sousa (2009), “(...) quando se estabelece uma caracterização activa dos recursos pedagógicos e económicos nos elementos patrimoniais, estes tornam-se geradores de mais-valias, devidamente adequados à modernidade, alargando-lhes os afectos com o reconhecimento do contributo no enriquecimento das comunidades” (p. 99). Efetivamente, e como refere Fortuna (2001), a “proliferação patrimonial (...) revela[-se] um processo universal de revalorização do património, enquanto recurso simbólico ao serviço de estratégias de modernização da imagem dos lugares (...) em que a sua marca de tradição se converte em capital de inovação” (p. 235).

Citando o Artigo 2.º da Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial (2003):

Esse património cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio, da sua interação com a natureza e da sua história, inculcando-lhes um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo, desse modo, para a promoção do respeito pela diversidade cultural e pela criatividade humana.

Parece-nos que esta ideia apresenta, de forma clara e sintética, os contributos do PCI nos nossos dias, considerando os diversos fenómenos e processos que o influenciam e o tornam num valor em constante transformação.

3. As referências culturais na formação do sentimento de pertença

A renovação contínua que marca o carácter do PCI, como já referimos, acontece quando este é vivo e presente na vida das pessoas. Nesse sentido, este representa um conjunto de saberes herdados que, mesmo transformados ao longo de gerações, se definem enquanto referências culturais (ou de identidade). Referindo-se aos processos de seleção patrimonial, Morón (2006) indica que estes “(...) se relacionan con una valoración sobre un conjunto de referentes culturales que son asumidos como elementos de diferenciación y cohesión por diferentes grupos sociales” (p. 77). Com efeito, as referências culturais assumem-se como símbolos de identificação de um grupo ou de uma comunidade, e este é um processo que, segundo Costa (2002), acontece da seguinte maneira:

(...) as coisas são transformadas em representações após um primeiro tratamento social das suas características (que assim assumem o estatuto metonímico de signos, ou objectos mentais). Para serem constituídas como referências de identidade, devem aceder a um nível de formulação de destaque na gramática social rotineira, passando a representar algo, adquirindo, dessa maneira, o seu sentido entre outras coisas que possuem já sentido (p. 40).

Assim, na opinião deste autor, o valor e a representação que estes signos adquirem são fruto da rotina e das vivências de um grupo e, por isso, o sentido social das referências da cultura local revela-se fundamental ao estabelecimento do sentimento de pertença (Costa, 2002). Com efeito, também Connerton (1989, *in* Featherstone, 2001), afirma que a formação de um sentimento de pertença a um lugar se “(...) sustenta numa

memória colectiva que, por sua vez, depende de práticas e cerimónias ritualísticas e comemorativas (...)” (pp. 92-93).

A temática do “sentimento de pertença” é, no entanto, complexa, e Silva (2000) designa-a enquanto paradoxal, nos nossos dias:

(...) situamo-nos num tempo em que se fala constantemente de “globalização” ou de “comércio livre”, noções decorrentes principalmente da grande evolução tecnológica dos sistemas de informação. Este contexto sócio-histórico traz consigo, todavia, várias consequências que podem parecer paradoxais. Entre as mais importantes, que todos os dias se podem ouvir e ver nos noticiários que passam nos vários meios de comunicação social, emerge o *discurso da pertença* (pp. 20-21).

Trata-se da “pertença a um povo, pertença a um território, pertença a um credo, etc. Uma das principais formas em que esta ‘pertença’ se objectiva é a defesa, seja das tradições, das pessoas, ou ainda dos estados” (Costa, 2002). De facto, o autor fala do risco de se levar ao extremo este sentimento de proteção “do que é seu” por parte dos indivíduos, indicando que “um factor que veio agravar este discurso da pertença nos últimos tempos foi o infeliz atentado que vitimou milhares de pessoas nos Estados Unidos” (idem, ibidem, p. 20).

Sobre este assunto, Delors (1999) aponta um caminho que permite conciliar os diferentes sentimentos de pertença que o indivíduo possa ter: “(...) há que assumir a diversidade e a pluripertença como uma riqueza. A *educação para o pluralismo* é, não só, uma barreira contra a violência, mas um princípio activo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas” (p. 50). Daí que seja determinante, na realidade atual, “(...) fazer com que cada um se possa situar no seio da sua comunidade de pertença principal, a maior parte das vezes, a nível local, fornecendo-lhe os meios de se abrir às outras comunidades” (idem, ibidem, p. 48).

Num cenário marcado pelo “caráter relacional entre as noções de culturas globais e culturas locais” (Featherstone, 2001, p. 96), “(...) a revitalização de culturas tradicionais assegura a sobrevivência da diversidade de culturas dentro de cada comunidade, contribuindo para o alcance de um mundo plural” (Margarido, 2009). Para além disso, pode dar-se o caso de, conforme afirma Mota (2008),

estas referências nacionais e locais [serem] utilizadas pela cultura de massa simbolizando um alimento a ser digerido e a ser modificado (...) [notando-se aqui] (...) uma capacidade de rever o velho, ajustar o novo e através de elementos comunicacionais transformar o cotidiano, o hoje (p. 9).

Nesta hibridização cultural, os produtos “(...) saltam do suporte original, o papel, e passam a ser utilizadas em outros suportes, com novos usos” (p. 9). Sem ideias extremistas ou nacionalismos profundos, a proposta destes autores – que nos parece, igualmente, ser a mais razoável – vai no sentido de um equilíbrio destas duas forças culturais – locais e globais – que, embora se imponham cada vez mais podem, ainda assim, ser passíveis de conciliar. É, pois, na dinâmica do encontro e desencontro das culturas globais e locais, e recorrendo às suas referências culturais, que o indivíduo constrói a sua identidade cultural.

4. Breves noções sobre identidade

A complexidade existente em torno do conceito “identidade” é inquestionável (Maalouf, 1998; Delors, 1999; Vieira, 1999b; Fortuna, 2001; Costa, 2002; Vieira, 2009). Na busca por uma maior compreensão do seu sentido, começamos por procurar entender de que forma acontece o processo de construção da identidade do indivíduo. Segundo Vieira (2009):

A construção da identidade consiste (...) em dar um significado consistente e coerente à própria existência, integrando as suas experiências passadas e presentes, com o fim de dar um sentido ao futuro. Trata-se de uma incessante definição de si próprio (p. 44).

Na opinião do autor, o processo de construção da identidade acontece numa dinâmica de constante definição pessoal por parte do sujeito que “(...) faz o processamento de todas as informações que lhe vão chegando e a forma como o faz é o que o torna um ser único e singular” (Vieira, 2009, p.48). Partindo de outras considerações, Castells (2007, p. 3) evidencia a preponderância dos atributos culturais (ou referências culturais) com maior representatividade para a vida do sujeito: “(...) entendo por identidade o processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras formas de significado”. Também Tap (1998, *in* Silva, 2008), referindo-se ao processo de construção da identidade, enumera seis características implícitas no mesmo:

Continuidade (sentimento de permanecer, ao longo do tempo, o mesmo, semelhante a si mesmo); coerência (representação mais ou menos estruturada, mais ou menos estável, que se tem de si próprio e que os outros dele fazem); unicidade (sentimento de se ser original, de se querer diferente, de se perceber como único); diversidade (ser-se várias personagens numa mesma pessoa); auto-realização (é se o que se faz, aquilo em que se torna);

auto-estima (tem-se necessidade de desenvolver um sentimento de valor pessoal, em si, aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros) (pp. 67-68).

Não aprofundando outros aspetos relativos à identidade e referidos pelos autores – que a nós nos parecem menos relevantes para a discussão –, evidenciamos o facto de a identidade estar, na opinião de vários autores, associada à noção de processo. Com efeito, vários são os contributos de investigadores que se referem à identidade enquanto realidade em constante dinâmica. É o caso de Maalouf (1988, p. 196) que considera a identidade difícil de se delimitar e de definir devido ao seu carácter multidimensional e dinâmico, que não só lhe confere complexidade como lhe dá flexibilidade. No mesmo sentido, Vieira (1999b, p. 38) define que “a identidade é (...) um processo complexo e dialéctico, é uma (re)construção permanente, flexível e dinâmica, é uma ‘constante reestruturação – constante metamorfose – para um novo todo’”. Também Costa (2002, p. 17) afirma que “(...) o carácter dinâmico da identidade (...) faz com que esta, ao invés de ser encarada como um modelo estático do estilo de vida de dado grupo, tenha de ser entendida como um processo”. De facto, existem na opinião destes autores elementos-chave comuns que contribuem para a definição de um padrão atual no que respeita à noção de identidade: complexa, não linear, dinâmica e flexível.

No entanto, outras perspetivas sobre a identidade têm marcado o panorama atual, especialmente no que concerne à identidade cultural já que, conforme afirma Cuche (1999, p. 135), “(...) as grandes interrogações sobre a identidade remetem muitas vezes para a questão da cultura”.

4.1. Identidade cultural – conceito e conceções

O termo identidade cultural caracteriza-se – tal como a própria identidade – pela sua polissemia (Cuche, 1999, p. 136). Segundo Melo (2002, p. 54), “a construção ou descoberta do sentido de uma identidade cultural é um processo de tradução sempre já em curso, um processo de tradução sem princípio nem fim (...) [um] processo de tradução permanente sem texto originário (...)”. De acordo com Gandra (1999, p. 17), “(...) a identidade cultural resulta dum diálogo vivo, sem dúvida conflituoso, entre o mesmo e o outro, em que o mesmo é tanto mais ele próprio quanto mais se abrir ao outro”. Com efeito, vivendo numa esfera social marcada pelas interações globais, o indivíduo negocia “(...) a todo o instante os sentidos das influências e mensagens externas que, recombinaadas, são devolvidas sob forma de identidade cultural

readaptada” (Fortuna & Silva, 2001, p. 451). Contudo, o processo de constante negociação entre a identidade cultural e a globalização nem sempre ocorre de forma complementar, conforme sugere Delors (1999, p. 39). Assim, na obra de Maalouf – *Identities Assassinas* (1998) –, o autor dá conta da visão de algumas culturas perante o panorama da mundialização:

Atravessamos (...) uma época bem desconcertante, no decurso da qual a mundialização aparece aos olhos de um grande número dos nossos semelhantes não como um enorme cadinho enriquecedor para todos, mas como uma uniformização empobrecedora e uma ameaça contra a qual nos devemos bater para preservar a nossa própria cultura, a nossa identidade, os nossos valores (p. 116).

Na mesma obra, o autor afirma: “é indiscutível que a mundialização provoca, como reacção, um reforço do sentimento de identidade” (p. 105). A declaração do autor diz respeito àqueles que, com receio de perder a sua identidade, os seus valores herdados e distintos de outras culturas, se opõem ao que consideram diferente, desconhecido, defendendo e valorizando afincadamente o que é seu. De facto, tal como sugere Robertson (2000, *in* Ferreira, 2005, pp. 67-68), “(...) a globalização (...) não significa que o mundo se tenha tornado homogéneo culturalmente, assistindo-se, pelo contrário, a um fenómeno de afirmação de diferenças, em termos de identidades regionais e locais”.

Neste sentido, importa perceber que o entendimento que os grupos fazem da identidade cultural pode ser bastante diverso. Cuche (1999) distingue aqueles que defendem concepções objetivistas e aqueles que seguem concepções subjetivistas. Os objetivistas – relativamente aos quais Cuche (1999) estabelece algumas ramificações – entendem “(...) a identidade a partir de um certo número de critérios determinantes, considerados como ‘objectivos’, como a origem comum (a hereditariedade, a genealogia), a língua, a cultura, a religião, a psicologia colectiva (a ‘personalidade de base’), a ligação a um território (...)”. Dentro da concepção objetivista, existem os que:

(...) concebem a identidade como um dado que definiria de uma vez por todas o indivíduo e que o marcaria de maneira quase indelével. (...) [esta] preexistiria ao indivíduo que não poderia deixar de aderir a ela, sob pena de se tornar um marginal, um “desenraizado”. Assim concebida, a identidade surge como uma essência que não é susceptível de evoluir e sobre a qual nem o indivíduo nem o grupo têm qualquer preensão (Cuche, 1999, p. 137).

Considerando esta perspectiva, mas num sentido mais extremo, o mesmo autor (*idem*, *ibidem*, p. 137) refere-se à questão da “(...) origem aplicada à identidade cultural [poder] desembocar numa racialização dos indivíduos e dos grupos, estando a

identidade, para certas teses extremas, praticamente inscrita no património genético (...) pensada como uma condição imanente do indivíduo, definindo-a de maneira estável e definitiva”. Ainda a propósito da concepção objetivista, Cuche (1999), identifica as perspetivas culturalista e primordialista. Na perspetiva culturalista, e segundo este autor (ibidem),

(...) acentua-se (...) o legado cultural, ligado à socialização do indivíduo no interior do seu grupo cultural. (...) o indivíduo é levado a interiorizar os modelos culturais que lhe são impostos, tanto e de tal modo que não poderá deixar de se identificar com o seu grupo de origem (p. 138).

Na perspetiva primordialista, “(...) a pertença ao grupo étnico é a primeira e a mais fundamental de todas as pertenças sociais, aquela na qual se contraem os laços mais determinantes, porque são laços que se firmam numa genealogia comum” (Cuche, 1999, p. 138). No que respeita aos que defendem as concepções subjetivistas,

(...) a identidade cultural não pode ser reduzida à sua dimensão atributiva: não é uma identidade recebida de uma vez por todas. (...) a identidade etnocultural não é mais que um sentimento de pertença ou uma identificação com uma colectividade mais ou menos imaginária. O que conta (...) são (...) as representações que os indivíduos formam da realidade social e das suas divisões (Cuche, 1999, p. 139).

Num ponto mais extremo, a perspetiva subjetivista “(...) conduz à redução da identidade a uma questão de escolha individual arbitrária, uma vez que cada um é livre nas suas identificações.” Com efeito, na opinião deste autor (idem, ibidem, p. 139), “se a abordagem subjectivista tem o mérito de dar conta do carácter variável da identidade, tende demasiado a insistir no aspecto efêmero da identidade”.

Deste modo, e uma vez que tanto a concepção objetivista como a subjetivista revelam fragilidades no que respeita ao entendimento da identidade cultural, Cuche (1999) refere-se à concepção relacional da identidade, da autoria de Fredrik Barth (1969, *in* Cuche, 1999). Segundo este,

(...) a identidade é um modo de categorização utilizado pelos grupos para organizarem as suas trocas. Assim, para definirmos a identidade de um grupo, o que importa não é inventariarmos o conjunto dos seus traços culturais distintivos, mas localizarmos entre esses traços aqueles que os membros do grupo utilizam para afirmarem e manterem uma distinção cultural (Cuche, 1999, p. 140).

Na perspectiva de Barth, e uma vez que são os membros de um grupo, “(...) eles próprios os actores que atribuem uma significação a [uma] pertença em função da situação relacional em que se encontram (...), a identidade constrói[-se] e reconstrói[-se] constantemente no quadro das trocas sociais” (Cuche, 1999, p. 140). Nesse sentido, “a identidade não é algo que nos seja entregue na sua forma inteira e definitiva; ela constrói-se e transforma-se ao longo da nossa existência” (Maalouf, 1998, p. 33). Semelhante mensagem encontra-se expressa no Relatório do Desenvolvimento Humano de 2004, intitulado *Liberdade cultural num mundo diversificado*: “os indivíduos podem ter e têm múltiplas identidades que são complementares – etnicidade, língua, religião e raça, bem como cidadania” (PNUD, 2004 p. 2), já que, como afirma Melo (2002, p. 47) “para qualquer cidadão contemporâneo é cada vez mais reduzido o conjunto de elementos culturais que partilha com, ou exclusivamente com, as pessoas que com ele convivem num mesmo espaço geográfico local, regional, nacional ou continental”. Também Sen (2006), referindo-se à incontornável dificuldade do indivíduo em optar por referências culturais de uma única origem, indica:

If a person can have only one identity, then the choice between the national and the global becomes an ‘all or nothing’ contest. And so does the contest between any global sense of belonging we may have and the local loyalties that may also move us. But to see the problem in these stark and exclusive terms reflects a profound misunderstanding of the nature of human identity, in particular its inescapable plurality (Sen, 2006, p. 182).

A ideia de uma identidade multidimensional, “compósita” (Maalouf, 1998), em que as várias pertenças se cruzam surge, igualmente, no discurso *Changing Education Paradigms*¹⁰ de Sir Ken Robinson (2010) que associa “identidade cultural” à expressão “I know where I am from”, e o conceito “globalização” à ideia “it’s a small world after all”. De facto, estas noções parecem-nos as mais consequentes em termos de ultrapassagem de posições “entrincheiradas” no âmbito do aceso debate sobre as identidades que o mundo tem experimentado. Neste sentido, “(...) é necessário levar às últimas consequências o abandono da noção de identidade entendida como património, essência ou raiz, em favor de uma experiência de identidade entendida como prática, tradução, negociação” (Vieira, 2009, p. 52). Até porque, conforme indica Gandra (1999),

¹⁰ Fonte: sítio eletrónico TED – *Ideas worth spreading*, consultado a 02-10-2014 em http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms

(...) o maior dos perigos consiste em o mesmo [o próprio], eliminadas todas as rugosidades da diferença, só se poder confrontar com ele próprio. É por isso que eliminar o que é estranho (estrangeiro) se converte numa ameaça para nós próprios (p. 17).

Deste modo, importa refletir que,

Se os novos meios de comunicação, que nos aproximam uns dos outros demasiado depressa, nos levam a afirmar, por reacção, as diferenças, podem igualmente fazer-nos tomar consciência do nosso destino comum (...). [Nesse sentido,] a evolução actual poderia favorecer, a prazo, a emergência de uma nova perspectiva sobre a noção de identidade (...) percebida como a soma de todas as nossas pertenças, e no seio da qual a pertença à comunidade humana teria cada vez mais importância, até se tornar um dia a pertença principal, sem por isso apagar as nossas múltiplas pertenças particulares (...) (Maalouf, 1998, p. 112).

Num tempo em que, “(...) apesar dos nossos conflitos (...), cada dia que passa reduz um pouco mais as nossas diferenças e aumenta um pouco mais as nossas semelhanças” (Maalouf, 1998, p. 115), na nossa opinião revela-se estruturante pensar a identidade enquanto projeto, um “(...) projecto que se constrói no presente enquanto se antecipa um futuro inevitavelmente ancorado no passado” (Vieira, 2009, p. 14). Assim, considerando a metáfora de Maalouf (1998) sobre a identidade enquanto “(...) desenho sobre uma pele esticada; [que] se se tocar numa só das pertenças, é toda a pessoa que vibra” (p. 36), cremos que é cruzando passado e presente, pertenças locais e globais, valores materiais e imateriais, que a identidade do sujeito se constrói, na sua forma contínua e permeável.

4.2. Identidade cultural local

Como referimos em pontos anteriores deste capítulo (pontos 2., 3., 4.1.) – ainda que de forma pouco aprofundada – a reação das comunidades ao fenómeno da globalização tem, em muitos lugares do mundo, desencadeado movimentos de proteção e revivalismo por parte de culturas locais e, por conseguinte, de afirmação de identidades regionais e locais (Ferreira, 2005, citando Robertson, 2000). Na verdade, e conforme afirma Santos (2001),

à medida que a interdependência e as interacções globais se intensificam, as relações sociais em geral parecem estar cada vez mais desterritorializadas, abrindo caminho para novos *direitos às opções*, que atravessam fronteiras até há pouco tempo policiadas pela tradição, pelo nacionalismo, pela linguagem ou pela ideologia, e frequentemente por todos eles em conjunto. Mas, por outro lado, e em aparente contradição com esta tendência, novas

identidades regionais, nacionais e locais estão a emergir, construídas em torno de uma nova proeminência dos *direitos às raízes* (p. 60).

No mesmo sentido, Santos (1996, p. 17 *in* Mendes, 2001) refere que “a multiplicação das opções, em tempo chamado de globalização, concorre em simultâneo, e em aparente contradição, com um tempo de localismos, territorializações de identidade, de singularidades, de genealogias e de memórias” (p. 499). A este fenómeno dinâmico, em que a informação global e local se cruza, e em que os espaços, territórios ou fronteiras perdem o seu carácter enquanto homogeneizadores de culturas alguns autores (Ferreira, 2005, citando Robertson, 2000; Covas & Covas, 2011), dão o nome de “glocalização”.

Assim, perante este cenário, compreenda-se a ideia de Machaqueiro (2002, *in* Costa, 2002, p. 13) quando este afirma que é “(...) praticamente impossível conceber a própria ideia de identidade cultural, visto que destas tendências e daquelas tensões derivam imensas possibilidades práticas, que em nada abonam a ideia da existência de identidades culturais uniformizadas e pacificamente assumidas a um nível espacialmente definido”. Com efeito, à luz da globalização, a noção espacial associada às culturas locais perdeu o seu sentido enquanto permanente e definida: “(...) as fronteiras das culturas locais são vistas como tendo-se tornado mais permeáveis e difíceis de manter, a ponto de se proclamar que ‘tudo é igual em todo o lado’” (Meyrowitz, 1985 *in* Featherstone, 2001, p. 92). Contudo, ainda que de forma diferente, o espaço (o local) não deixa de contribuir para as características de determinada cultura, como refere Featherstone (2001):

os conhecimentos comuns aos habitantes [das] culturas locais, bem como todo o ambiente físico (a organização do espaço, os edifícios, a natureza, etc.), são vistos como relativamente fixos (...), persistem para além do tempo e podem mesmo incorporar rituais, símbolos e cerimónias que contribuem para reforçar os elos que ligam os indivíduos a um lugar e a partilhar de um sentimento comum face ao passado (p. 91).

No mesmo sentido, Costa (2002) refere que

A primeira consequência da tentativa de saber que função desempenha o espaço na identidade cultural é a aceitação de que ele condiciona a maneira como a cultura é construída pelos grupos que, ao o ocuparem, classificam-no, distinguem-no e valorizam-no consoante a importância que ele adquire no seu dia a dia (p. 41).

Na perspetiva dos autores, tanto a cultura local como o meio em que o indivíduo se estabelece contribuem para o desenvolvimento da sua identidade cultural. Assim, assumindo que “(...) a identidade cultural caminha em alternância com [o] sentimento

de afeição entre os elementos de um grupo social concreto e entre eles e o seu meio” (Costa, 2002, p.12), cremos que a expressão que melhor representa a ideia em causa é a de identidade cultural local. Utilizada por autores como Costa (2002), Huffer (2006), Castells (2007) e Mota (2008), esta é resultado do contacto dos indivíduos com a sua cultura local, e da relação de afeto que com esta estabelecem. Como indica Featherstone (2001, p. 91), trata-se de um “(...) sentimento de pertença, de experiências vividas que se foram sedimentado, assim como de formas culturais que se relacionam com um dado lugar (...)”. Neste sentido, o “lugar” pode ser o espaço de origem (ou não), o espaço onde o indivíduo cresce, mas que identifica enquanto lugar de pertença (Connerton, 1989 *in* Featherstone, 2001), espaço de pertença (Costa, 2002), ou comunidade de pertença (Delors, 1999). É claro que, em muitos casos, as pertenças podem ser múltiplas (Maalouf, 1998), e com a crescente indefinição das fronteiras culturais, os conhecimentos associados a determinada cultura local revelam-se, como refere Mota (2008, p. 9), cada vez menos específicos: “tentar estudar uma região específica traz as referências locais, mas no mundo globalizado e globalizante temos os intercâmbios do global no local cada vez mais evidente nesta realidade”. De facto, como menciona Canclini (2008, *in* Mota, 2008), “(...) dentro do processo de globalização, as fronteiras são um lugar de encontros e desencontros, de identidades nacionais que se hibridizam. O nacional, o popular, o estrangeiro, se misturam e formam uma comunidade imaginada de aspectos globalizadores” (p. 9).

No cenário atual em que as culturas locais refletem sinais da globalização e em que as identidades revelam as marcas desse processo de hibridização, “o ‘local’ reinventa [-se] em novas identidades” (Mota, 2008, p. 11) fazendo com que seja “(...) mais provável que ela [a globalização] vá produzir, simultaneamente, novas identificações ‘globais’ e novas identificações ‘locais’” (Hall, 2003, p. 78 *in* Mota, 2008, p. 5). Neste sentido, o local e o global combinam-se, e criam novas opções: “(...) a relação que se estabelece entre o local e o global é de coexistência, onde um fortalece o outro (...)” (Mota, 2008, p. 5). Efetivamente, também Costa (2002, p. 8) é da opinião de que “a noção de localidade cultural de dado grupo socialmente organizado e específico não exclui a noção de globalidade da cultura humana (e vice-versa)”.

Admitindo que a evolução cultural acontece, precisamente, na reinvenção do que já existe, e a partir de diferentes contributos – locais ou globais –, acreditamos no valor que essas referências culturais representam para o enriquecimento do património que o

indivíduo transporta dentro de si, e para o enriquecimento da sua identidade cultural local. Na opinião de Costa (2002, p. 10), as referências de identidade são “(...) produzidas e incorporadas enquanto ingredientes de identidade do grupo”. Também a Revista *Community Foundations* (World Bank, 2007, p. 1) enuncia: “the appreciation of peoples’ own culture and heritage has important impacts on social development”. A atenção relativamente a este domínio é crescente e reflete-se, a título de exemplo, no Relatório Social de 2010 referente à Nova Zelândia que designa, como objetivos a atingir: “New Zealanders share a strong national identity, have a sense of belonging and value cultural diversity. Everybody is able to pass their cultural traditions on to future generations. Māori culture is valued and protected” (Ministry of Social Development of New Zealand, 2010, p. 84). Ter uma identidade cultural com fortes referências do seu país e valorizar a diversidade cultural são, sem dúvida, desafios complexos para o homem contemporâneo e, por isso mesmo, estão na origem de uma preocupação crescente que Sir Ken Robinson (2010), no seu discurso *Changing Education Paradigms*, assinala:

Every country on Earth is trying to figure out how do we educate our children so they have a sense of cultural identity so that we can pass on cultural genes of our communities while being part of the process of globalisation.

Procurando equilibrar saberes da cultura local com conhecimentos da cultura global, a atual preocupação de pais, professores, educadores, no que respeita à educação das crianças, é ensinar-lhes a conhecer e a apreciar o mundo por um prisma local e global, garantindo-lhes o contacto, as vivências, o acesso e o respeito tanto por saberes singulares como por saberes universais. Nas palavras de Delors (1999), “a educação deve, pois, procurar consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (p. 42).

5. Sensibilizar para os saberes da cultura local

O atual desafio de uma educação que enquadre saberes da cultura local, e que aconteça a par de uma educação para a diversidade, reflete-se na literatura recentemente produzida. Com efeito, vários autores têm procurado compreender as suas exigências e encontrar estratégias que respondam a essa demanda. No que respeita à afirmação da cultura local no panorama escolar, Silva (2000) revela que

(...) tem-se revelado (...) difícil a comunicabilidade entre esta pequena cultura local e os universos e valores de práticas culturais mais vinculados aos padrões de uma cultura “média”, próxima do paradigma escolar, e, por maioria de razão, ao padrão de cultura civilizada (p. 37).

De facto, como ilustra o autor, a relação entre a cultura local e a escola tem, até agora, sido pautada por dificuldades. No entanto, uma outra perspetiva sobre este assunto pode ser encontrada nas atas do *Congresso Internacional da Tradição Oral – Oralidade e Património Cultural*, que ocorreu em Ourense em novembro de 2010. Segundo Ciappara, Grima e Lanfranco (2010), “schools now appear to be the only proper institutions where oral customs and traditions can be strengthened if still present with us, or introduced if they are not yet experienced by the younger generations” (p. 79). No mesmo sentido, Pereira e Cardoso (2010, p. 116) referem-se à “(...) evidente (...) importância que a escola deve, e pode ter, na preservação e divulgação do património cultural”, já que “tem muita responsabilidade em transmitir às gerações vindouras, e nas melhores condições, o legado artístico-histórico das gerações anteriores”. Nesta fase de reconhecimento do potencial valor do ensino de conteúdos da cultura local, a sensibilização ao PCI local carece agora de um suporte em que os mesmos se encontrem definidos. A análise a alguns casos do panorama internacional, e de acordo com Grever e Boxtel (2011), mostra que o governo holandês tem procurado encontrar estratégias nesse sentido: “the government encouraged cultural institutions and schools to collaborate on developing educational resources and activities that would introduce heritage education in the curriculum of primary and secondary schools” (p. 9). Numa mesma perspetiva, Bacuez (2009) referindo-se a assuntos prioritários no que respeita à educação na República Unida da Tanzânia, defende: “the transmission of knowledge about tangible and intangible heritage should be achieved through the drafting of new student books for primary school which will include intangible and tangible heritage knowledge” (p. 42). Também Huffer (2006) fala sobre as intenções da implementação de um projeto escolar nos países do Pacífico:

The PRIDE project, which has been assisting Pacific countries develop national strategic plans for education, has as its first benchmark: “pride in cultural and national identity”. Each national plan is to be built on a strong foundation of local cultures and languages, thus enabling students to develop a deep pride in their own values, traditions and wisdoms, and a clear sense of their own local cultural identity, as well as their identity as citizens of the nation (Huffer, 2006, p. 13).

No que respeita ao cenário português, Leite (2005), abordando na mesma obra a possibilidade de uma gestão local do currículo, refere-se às suas características à luz de algumas consequências da globalização:

(...) a globalização, ao mesmo tempo que impõe normas universais, tem desocultado conhecimentos e culturas até há anos ausentes de muitos dos cenários sociais e educativos (Leite, 1997). Por isso, quando este fenómeno é transportado para o quadro dos processos de organização e desenvolvimento do currículo, ele impõe uma procura de dispositivos de actuação que tenham em conta quer as características do mundo em que vivemos e das sociedades que nos rodeiam, quer também das realidades locais (pp. 16-17).

D’Espiney e Canário (1994), debruçando-se sobre outros aspetos deste recurso escolar, declaram que

(...) o que se pretendia era, um currículo integrado, activo, centrado no aluno, fornecendo múltiplas oportunidades para se realizarem aprendizagens. Para tal, eram importantes todas as vivências dos alunos devendo as práticas visar o desenvolvimento e esclarecimento de atitudes, conhecimentos, capacidades e valores importantes para o dia a dia e para o futuro dos mesmos (pp. 180-181).

Com efeito, a criação de recursos, a publicação de livros, a atualização do currículo escolar representam esforços que, na opinião destes autores, contribuem para a validação do ensino do PCI nas escolas. Numa análise ao documento Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004) – área disciplinar em que saberes da cultura local se constituem como objeto privilegiado da aprendizagem dos alunos –, referente ao 1.º ciclo do ensino básico, encontramos a alusão a alguns tópicos relativos ao património local, material ou imaterial, principalmente no que se refere às diretrizes dirigidas ao 3.º e 4.º ano. O segundo bloco de conteúdos deste documento, intitulado *A descoberta dos outros e das instituições*, inclui o tema *O passado do meio local* e apresenta-se como o mais próximo deste tipo de conteúdos integrando, para o 3.º ano, os seguintes objetivos: “identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral; conhecer factos e datas importantes para a história local (origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas históricas...); conhecer vestígios do passado local (costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...); reconhecer a importância do património histórico local” (pp. 112-113). No que respeita ao mesmo tema mas para o 4.º ano, os objetivos são: “pesquisar sobre o passado de uma instituição local (escola, autarquia, instituições religiosas, associações...) [recorrendo] a fontes orais e documentais para a reconstituição do passado da instituição” (p. 113). Com

efeito, neste documento encontram-se estipuladas diretrizes quanto ao tipo de conteúdos que devem ser ministrados neste âmbito. Cremos, no entanto que a carência de especificidade dos assuntos da cultura local a transmitir fragiliza este processo que, desta forma, se realiza segundo as referências e o parecer do professor: “ao professor cabe a orientação de todo este processo (...)” (Ministério da Educação, 2004, p. 102). Uma vez que, de acordo com Ciappara, Grima e Lanfranco (2010), “to like and understand a subject students must first find it of interest, and interest can be instilled by teachers through various forms of presentation and activity” (p. 77), o ensino destes saberes por parte do professor requer um esforço de compreensão e de procura de formas adaptadas à sua sensibilização. Perante esta adequação metodológica, os mesmos autores (idem, ibidem, p. 79) afirmam existir uma maior eficiência nesta sensibilização: “feedback has shown that either as a specific subject or incorporated in other topics, oralities are regarded favourably by the majority of students”.

Uma estratégia a considerar é contar com a colaboração de atores locais que contactam com o saber local e que, muitas vezes, garantem a sua existência. Madureira (2014, p. 20), num artigo em que reflete sobre a temática da literacia, comenta:

A verdade, porém, é que nunca a Escola Pública (e até as suas variantes privadas) integraram nos seus currículos os outros saberes, transmitidos e refinados através dos séculos por analfabetos que demonstraram que a sua incapacidade de ler e escrever os não impedia de se assumirem com absoluta consciência reflexiva, de que é exemplo ilustrativo a poesia popular, nomeadamente a alentejana, em que nos deparamos com verdadeiras e profundas teses e sínteses filosóficas produzidas por analfabetos.

Com efeito, é na sua reflexão sobre a “capacidade de ler e de escrever” (definição de literacia – DLP, 2012) que este autor valoriza não só o saber local – defendendo a sua inserção nos currículos escolares – como os locais, as pessoas que detêm esses saberes: “vai sendo tempo de claramente demonstrar respeito pelo(s) Saber(es) Popular(es), o mesmo é dizer que deverá ser dada voz aos detentores desses saberes, integrando-os, com poder, em toda e qualquer estratégia (...)” (Madureira, 2014, p. 21). Com semelhante posição, e partindo igualmente do conceito de literacia, Gaspar (2014, p. 22) declara que

(...) para falar (...) da importância fundamental que LITERACIA, o CONHECIMENTO da realidade popular tem ou deveria ter para um sólido, enraizado e profundo DESENVOLVIMENTO, nada melhor do que recorrer à SABEDORIA dos MESTRES e desafiar cada terra, cada aldeia, cada freguesia, cada bairro, cada escola dos mais diversos níveis a

RECOLHEREM, ESTUDAREM, CONHECEREM e DIVULGAREM os USOS e COSTUMES da sua terra (...) ¹¹.

A posição dos autores é, pois, a integração de “saberes e sabedores” na escola. Defendendo uma mesma perspectiva no que respeita à presença de atores locais no contexto escolar, Santos e Cabeça (2010) consideram, no entanto, menos importante a formalidade associada a esta transmissão que a escola confere, e mais importante a proximidade cultural entre novos e velhos, ou seja, o encontro intergeracional:

O desafio consiste portanto menos no facto de a estrutura do processo de transmissão ser mais formal, mais “escolar”, o que não é, aliás, uma fatalidade, do que na própria distância cultural entre os detentores dos saberes práticos (o canto) e os novos públicos que podem ser envolvidos na transmissão (Santos & Cabeça, 2010, p. 183).

De facto, alguns autores referem-se à menor eficácia da transmissão de saber segundo uma metodologia formal. Na sua obra *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*, Ferreira (2005) declara que “(...) num contexto fortemente dominado por uma lógica de racionalização e de redução do educativo ao escolar, os contextos e modalidades não-formais e informais de educação tendem a ser abafados e desqualificados (...)” (p. 96). No estudo que desenvolveu no concelho de Paredes de Coura, o autor (idem, ibidem) dá conta do seguinte facto:

Paradoxalmente, no caso em estudo, quando a autarquia e os professores defendem a “concentração” [de alunos de diferentes freguesias num único edifício], advogam que, após o encerramento das escolas das freguesias, os edifícios devolutos serão transformados em “centros culturais locais”, ou seja, exactamente naquilo que as escolas deveriam ser nas comunidades em que estão inseridas (Ferreira, 2005, p. 531).

No atual panorama escolar, realidades formais e não formais convivem no mesmo espaço, e pensar a escola enquanto “centro cultural local” parece ser uma realidade espontânea no âmbito dessa convivência. De acordo com Trilla (2004), a educação não formal considera “(...) actividades que contam com objectivos explicitamente formulados – muitos deles (...) de carácter educativo – e tentam desenvolver-se, metodicamente, mas quase sempre fora do limite dos *curricula* próprios do ensino regulado (...)” (pp. 32-33). Uma metodologia que acontece essencialmente segundo moldes não formais, e cuja prática é já bastante comum nos cenários escolares é a Animação Sociocultural. Segundo a ANASC (1999, *in* Lopes, 2008),

¹¹ Maiúsculas do autor

Animação Sociocultural é um conjunto de práticas desenvolvidas a partir do conhecimento de uma determinada realidade, que visa estimular os indivíduos, para a sua participação com vista a tornarem-se agentes do seu próprio desenvolvimento e das comunidades em que se inserem. Animação sociocultural é um instrumento decisivo para um desenvolvimento multidisciplinar integrado (social, económico, cultural, educacional, etc.) dos indivíduos e dos grupos (p. 148).

Através de atividades ou projetos de animação desenvolvidos pelos alunos, para os alunos e/ou com os alunos, o aprofundamento de saberes relativos ao PCI local pode acontecer na escola. Na opinião de Ferreira (2005),

Através de uma educação educativa globalizada e participada, a animação desempenha um papel importante na elevação da auto-estima colectiva relativamente a um território e à sua história e património cultural e ambiental e na criação de uma vontade colectiva de mudança (p. 421).

Na prática da animação sociocultural, a cultura é encarada de um ponto de vista contrário à ideia de algo estabelecido que deve ser conservado e apresentado às pessoas. Assim, além da ideia de democratização da cultura em que o foco central é o acesso aos bens culturais (Osório, 2004), a animação sociocultural desenvolve-se com base na democracia cultural que representa a disponibilidade de meios para o desenvolvimento da sua vida cultural por parte dos indivíduos. Nas palavras de Grosjean & Ingberg (1980, *in* Trilla, 2004), “(...) trata-se de pôr em causa a noção patrimonial de cultura (...) para a substituir por um conceito que confia a definição de cultura à própria população” (p. 23). Com efeito, segundo os autores (*idem*, *ibidem*, p. 23), as “(...) acções só têm sentido dentro da perspectiva de fazer de cada um não apenas um beneficiário da cultura adquirida, mas, sobretudo, senhor da definição desta cultura considerada como movimento”. Nesse sentido, Trilla (2004) defende que “a animação sociocultural será, assim, o instrumento da *democracia cultural* (...). Não é um meio para a difundir, mas uma forma de transformar a potencialidade das comunidades para a gerar” (p. 28). No exercício da democracia cultural é compatível a ideia de uma cultura local em permanente transformação, aberta e dinâmica, e que acontece a partir do acesso e contacto com a mesma. Sobre este assunto Rosa (2014) acrescenta:

A sociedade atual tem acesso a uma informação muito diversificada que cada um pode utilizar. Mas isso só interessa se as pessoas se tornarem mais capazes de criarem cultura, seres de livre pensamento e não carneiros seguindo diretrizes dos exploradores que por aí continuam (p. 14).

De facto, o acesso a saberes de determinada cultura só é possível porque vivemos numa realidade onde existe liberdade cultural. De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004, a “(...) a liberdade cultural é um aspecto importante da liberdade humana, fundamental para a capacidade das pessoas viverem como querem e terem a oportunidade de escolher entre as opções que têm – ou podem ter” (PNUD, 2004, p. 13). Nesta lógica, o acesso a uma grande diversidade de informação permite que cada um possa escolher e identificar-se com aspetos próximos ou distintos da sua cultura, desenvolvendo nesse processo o seu sentido crítico perante o fluxo de informações. No entanto, a existência de realidades em que os cidadãos não têm direito à liberdade cultural permanece e, conforme se pode ler no mesmo relatório, “a negação da liberdade cultural pode gerar privações significativas, empobrecendo vidas humanas e excluindo pessoas das ligações culturais que elas têm direito de procurar” (PNUD, 2004, p.13). De facto, “nada pode ser justificado em nome da liberdade sem realmente dar uma oportunidade para o exercício dessa liberdade ou, pelo menos, sem avaliar como seria utilizada uma oportunidade de escolha se ela estivesse disponível” (idem, ibidem, p.16). Direcionando esta ideia para a temática em questão, também os saberes da cultura local – sobretudo devido à sua maior vulnerabilidade, e especialmente aqueles que são relativos ao PCI –, não se encontram tão disponíveis como cremos que poderiam (ou deveriam) estar. Com efeito, quando se fala em acesso à cultura e, por sua vez, liberdade para a esta aceder, importa ter em conta as culturas que, pela sua menor visibilidade, não dispõem da mesma quantidade e qualidade de recursos para se poderem afirmar perante a diversidade. Por esse motivo, no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004 encontra-se a seguinte ideia:

Uma linha plausível de resposta ao problema da assimetria pode, porém, tomar a forma de reforço das oportunidades construtivas que as culturas locais têm – e podem ser ajudadas a ter – para se protegerem e resistirem à possibilidade de serem ultrapassadas em armas pelas forças da invasão cultural (PNUD, 2004, p. 20).

Perante a possibilidade de uma destas culturas locais representar a cultura de origem de um conjunto de cidadãos, a necessidade de esta estar presente (nas rotinas, na comunidade), acessível (a todos, novos e velhos), disponível (para ser transformada) e dinamizada (em projetos escolares, iniciativas comunitárias, atividades promovidas pelo poder local) parece-nos essencial, senão imprescindível ao exercício da liberdade cultural destas pessoas.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No sentido de uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, importa situá-lo no que respeita à sua natureza epistemológica. A presente investigação enquadra-se no campo da educação social sendo esta, conforme referem Carvalho e Baptista (2004), “expressão da responsabilização da sociedade diante de problemas humanos que a percorrem e que ela não pode radical” (p. 11). Assim, descendente da pedagogia social, esta revela-se um “(...) meio de integração social activa (...) que necessita de adequado enquadramento epistemológico, nomeadamente, através da fundamentação crítica e transdisciplinar da pedagogia social bem como dos contributos da filosofia da educação e das ciências sociais e humanas em geral” (idem, ibidem, p. 11).

Nesta perspetiva, e tendo por base o nosso percurso académico fundado a partir da Licenciatura em Animação Sociocultural, entendemos ser esta a área social que, a vários níveis, mais figura na presente investigação. De forma a sustentar esta informação, importa compreender a animação sociocultural enquanto:

(...) acção social intencional e sistemática que trata de responder a necessidades e aspirações de indivíduos, grupos e comunidades humanas com vista a satisfazê-las da forma mais eficiente possível, e em consequência, de afrontar com a mesma eficácia e eficiência os problemas sociais gerados ou associados às mesmas (Fernández, 2011, p. 157).

Partindo da metodologia de intervenção social que a animação sociocultural representa, o nosso caminho tem como elemento basilar a ideia de participação ativa das pessoas na sociedade e na comunidade em que estão inseridas. Com efeito, conforme descreve Ander-Egg (2011), “(...) na metodologia da animação, a ideia de promover a participação das pessoas (que de ‘público espectador’ se transforme em ‘protagonista actor’) é outro aspecto ou proposta central das actividades desta metodologia” (p. 45).

Sendo nosso objetivo, no presente trabalho, compreender qual o contributo do PCI para a afirmação da identidade cultural local de alunos a frequentar o 1.º CEB, intentamos contribuir para o maior conhecimento da relação existente entre crianças e o seu PCI, isto é, se estas são um “público espetador” do património, ou um público “protagonista” do mesmo. Cientes do carácter ambíguo e subjetivo da definição de identidade, consideramos que é precisamente por ser um objeto de estudo com ângulos ainda por aprofundar que se torna importante dar o nosso contributo científico através da presente pesquisa. Também o facto de as estratégias de utilização do PCI enquanto ferramenta

pedagógica estarem, como podemos ver nas páginas que se seguem, a dar os primeiros passos, em particular no que se refere à sua dimensão local, representa outro dos aspetos que motivam a sua realização.

Uma vez que pretendemos conhecer esta realidade através de alguns contextos escolares onde o contacto dos alunos com o PCI sucede de forma concreta, a abordagem metodológica da investigação efetiva-se através da realização de 4 estudos de caso. Com efeito, no estudo de caso “(...) examina-se o ‘caso’ (ou um pequeno número de ‘casos’) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados” (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996 *in* Coutinho & Chaves, 2002). A opção pelo estudo de casos múltiplos acontece assim em quatro contextos escolares, pertencentes a quatro regiões da NUT II, com distintas características culturais, e em que o PCI é transmitido (em 3 destas) através de estratégias de ensino diferentes. Com esta opção recorreremos “(...) a enfoques diversos e de maior rigor (...) numa possibilidade de estabelecer uma série de generalizações que permitam estender os resultados para além do próprio contexto estudado” (Serrano, 2011, p. 110). Relativamente à amostra, esta inclui quatro turmas de alunos a frequentar o 4.º ano de escolaridade (76 alunos no total), os respetivos professores titulares e/ou de expressão musical e dezoito colaboradores que participam no estudo enquanto classificadores de parte dos dados recolhidos, numa fase adiantada da investigação. Desta forma, procurando conferir uma maior fiabilidade aos resultados da investigação, esta acontece através de uma análise qualitativa e quantitativa (mista) dos dados:

(...) se é verdade que na investigação educativa em geral (...) abundam mais os *estudos de caso* de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos (...) (Coutinho & Chaves, 2002).

Assim, no que se refere aos métodos qualitativos, nos quais “a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas (...)” (Vilelas, 2009, p. 105), a técnica utilizada é a entrevista semiestruturada, aplicada junto de professores e alunos, acontecendo com recurso a gravação áudio. Relativamente aos dados recolhidos junto dos professores, o tratamento foi feito através da seleção e codificação dos conteúdos transmitidos, ou seja, numa classificação dos elementos do texto segundo categorias. Embora não tenha sido por nós utilizado, este método de análise de conteúdo é muito

semelhante ao do software NVivo, um programa de análise qualitativa de dados. Assim, após a transcrição das entrevistas, a informação é lida, analisada e categorizada segundo o seu conteúdo. No que respeita aos dados recolhidos junto dos alunos, o tratamento acontece de forma distinta, já que o registo em formato áudio é tratado de forma a que a informação seja organizada em faixas de áudio, segundo quatro áreas temáticas do PCI.

Ao nível dos métodos quantitativos, que “(...) visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicitação do fenómeno sobre o qual recaem as observações” (Vilelas, 2009, p. 103), é utilizado o inquérito por questionário junto dos alunos e dos classificadores. O instrumento de recolha de informação aplicado aos alunos tem um carácter misto, incluindo questões de escolha múltipla e de resposta aberta. A análise dos dados foi feita com as ferramentas estatísticas e de construção de gráficos do programa Microsoft Office Excel 2007.

No que respeita aos classificadores, as suas respostas ao inquérito por questionário de resposta fechada são tratadas com as mesmas ferramentas. Na análise deste instrumento é também utilizado o programa estatístico Minitab 16 Statistical Software através do qual é aplicado o teste Kruskal-Wallis, o equivalente não paramétrico da ANOVA (análise de variância) que testa se existem diferenças significativas entre conjuntos de dados.

A utilização destes dois tipos de dados na mesma investigação procura assim uma complementaridade, e não uma “rivalidade”, na recolha da informação (Meirinhos & Osório, 2010). Assim acontece quando se investiga em animação sociocultural que, na opinião de Serrano (201, p. 86) enquanto “(...) âmbito de conhecimento e intervenção recorre a metodologias diversas e complementares com vista a melhorar a acção social”.

1. Investigar a identidade através do PCI

Investigar a identidade não é (nem será) uma tarefa simples. Na opinião de Vieira (2009), “a identidade é um conceito vasto e extremamente complexo cuja definição não é, e talvez nunca será, linear, pois está sempre em manifesta construção, consoante as experiências que cada um de nós tem do mundo” (p. 62). Este carácter complexo e pluralista da noção de identidade de cada indivíduo conduziu o estudo não para a compreensão de todos os tipos de identidade, mas sim para a identidade cultural local; e não para o entendimento da mesma através de diferentes representações sociais, mas

sim pela via de algumas das inúmeras manifestações culturais através das quais essa identidade cultural local se materializa.

Entendemos, assim, que para a realização da investigação é determinante considerar o património cultural imaterial (PCI) do nosso país enquanto expressão viva de uma identidade. A população alvo analisada corresponde a um grupo de alunos a frequentar o 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) que contactam ou não com o PCI na sua formação escolar, enquanto instrumento pedagógico. Assim, procuramos compreender os contributos do PCI na definição e construção da identidade cultural local da criança que com ele contacta. Entendendo a identidade enquanto processo (Costa, 2002), e tendo por referência a infância, consideramos a etapa da terceira infância (6-12 anos) como a fase do desenvolvimento humano que melhor corresponde a uma evolução efetiva na construção da identidade. De facto, segundo Coll, Marchesi & Palacios (2004), a esta fase do crescimento da criança está associado um desenvolvimento cognitivo em que ocorre a maturação neurológica, a elaboração de representações mentais e o desenvolvimento do pensamento operacional concreto. Encontrando-se os alunos participantes no estudo com idades compreendidas entre os 9/10 anos, estes são já capazes de simbolizar, de realizar pensamento abstrato e de, assim, construir as suas próprias ideias e opiniões.

Uma vez que se trata de entrar num universo da criança que esteja articulado com as questões do PCI, alguns são os espaços que surgem associados às suas vivências quotidianas: contexto escolar, casa/família, espaços recreativos e culturais, bibliotecas, ranchos folclóricos, entre outros. De todos estes, a escola parece-nos o contexto mais adequado à realização da investigação, já que esta representa o espaço onde as crianças, no seu dia a dia, mais tempo passam (Ciappara, Grima & Lanfranco, 2010), e define-se como um lugar de saber, que tem por propósito expandir o mundo dos conhecimentos de cada criança.

Conforme já referido, a expressão artística escolhida para o desenvolvimento da investigação é a expressão musical, já que na amostra escolhida existe contacto (prévio ao estudo) com um grupo de professores que transmitem o PCI (principalmente) através da música. Na opinião de Sousa (2003, p. 20), a música representa um método de formação global favorável ao desenvolvimento de capacidades como a perceção, atenção, memória, cognição, criação, e à construção de uma personalidade equilibrada. Este autor (idem, ibidem, p. 81) relata que “a transmissão oral de fórmulas

propiciatórias e a imitação repetida de cantos e de músicas rituais terão sido provavelmente as primeiras metodologias de ensino musical”. Nesse sentido, cremos que a utilização desta expressão artística enquanto ferramenta de ensino se revela muito eficaz no desenvolvimento das competências da criança: “trata-se, pois, de proporcionar à criança um meio que irá juntar-se a outros, para o seu enriquecimento pessoal e desenvolvimento da sua personalidade” (Sousa, 2003, p. 21).

Sobre a transmissão de saberes relativos ao património cultural através da música, Rodrigues (2010) refere que

(...) a prática global da música e da dança com contornos essencialmente tradicionais pode ser devolvida a uma sociedade moderna – que, progressivamente, se tem afastado dessas formas de estar e agir –, não enquanto atitude de retorno ao passado mas enquanto valorização de recursos que podem representar uma mais-valia em termos educacionais e formativos quando formalizados, por exemplo, segundo intenções específicas de desenvolvimento musical (p. 142).

Por seu lado Costa (2002, p. 151) faz referência ao facto de a música ser “(...) um dos garantes da identidade, sendo mesmo utilizada como meio de afirmação da identidade étnica”. Deste modo, as preferências musicais tornam-se o ponto de partida para uma análise que considera também outros aspetos do PCI. Adicionalmente, e tendo em conta o conceito “identidade cultural local”, compreendemos que se justifica, na nossa análise, utilizar a expressão património cultural imaterial local (PCI local) por esta permitir uma melhor compreensão da dimensão de identidade em estudo. Assim, e embora tenhamos optado por colocar a tónica deste trabalho na utilização do PCI (no seu todo) enquanto recurso, a nossa análise desce na hierarquia deste conceito, numa aproximação às manifestações culturais de cada um dos territórios em análise que nos parece mais adequada ao esclarecimento da nossa questão.

Para finalizar, e porque se tornaria inviável alargar o nosso estudo para outras áreas temáticas do PCI, damos preferência a apenas alguns conhecimentos da cultura local. Consideramos assim aqueles que se revelam para nós mais elucidativos quanto aos saberes e afetos que os diferentes alunos podem ter acerca da sua cultura. Para isso, na recolha de dados efetuada, os elementos integrantes da cultura local selecionados são a música, as lendas e os saberes sobre o seu lugar de pertença (terra).

2. Modelo operacional

Desde o início da investigação, consideramos que o ciclo de estudos adequado à análise seria o 1.º CEB, por corresponder à primeira etapa da formação escolar da criança. No entanto, não estando à partida certos quanto ao ano escolar a selecionar, procedemos à realização de um pré-teste junto de alunos do 2.º ano, que nos ajudou a clarificar que, nas idades compreendidas entre os 7-8 anos, embora os alunos revelem já alguns conhecimentos pertinentes relativos ao PCI, esses ainda não se encontram consolidados. Por esse motivo, torna-se claro para nós que o ano escolar do 1.º CEB mais adequado a investigar é aquele em que os alunos podem revelar um maior grau de elaboração mental em relação a estes conteúdos. Assim, optámos por realizar o estudo junto de alunos que frequentam o 4.º ano de escolaridade, correspondente aos 9 e 10 anos de idade.

Uma vez que pretendemos conhecer a identidade cultural local de indivíduos nos primeiros anos da sua formação escolar, o critério de escolha das escolas dependeu da presença/lecionação de professores de Atividades de enriquecimento curricular (AEC) ou professores titulares que transmitem saberes relativos ao PCI na sua dimensão local. Sendo assim possível concretizar a intenção de que a nossa investigação se realizasse em distintos pontos do território do nosso país, as escolas em análise encontram-se em três aldeias e uma vila nas regiões Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo (LVT), e Alentejo. Assim, são 4 escolas do 1.º CEB que pertencem aos concelhos de Miranda do Douro (Norte), Vale de Cambra (Centro), Mafra (LVT) e Serpa (Alentejo). Ao longo do trabalho, a designação destas escolas através da região em que se localizam pode ser frequente. No ano curricular 2011/2012, existia em cada uma destas escolas (apenas) uma turma do 4.º ano em funcionamento, com exceção da escola do concelho de Serpa, em que existiam duas turmas do 4.º ano, cada uma com um reduzido número de alunos. Assim, e apesar de ao todo termos investigado 5 turmas, para efeitos de análise as turmas de Serpa foram organizadas em apenas 1 turma. No que respeita à turma do 4.º ano da escola do concelho de Vale de Cambra esta tinha igualmente reduzido número de alunos, pelo que, para efeitos de análise, repetimos os resultados conseguidos para obtermos o mesmo número de indivíduos em cada uma das regiões consideradas.

No total, o estudo conta com 76 alunos pertencentes a 4 escolas do 1.º CEB, de 4 turmas, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos e a frequentar o 4.º ano de escolaridade.

Enquanto grupos de estudo analisámos as turmas pertencentes às regiões do Norte, Centro, LVT e Alentejo. No caso das turmas pertencentes ao Norte, Centro e Alentejo existe um interesse na sensibilização dos alunos para com os conteúdos do PCI; no que respeita a LVT, esta turma não tem acesso a um trabalho específico no que respeita ao PCI, para lá daquele que está estabelecido no programa curricular da área disciplinar de Estudo do Meio.

Na Tabela 1, distinguimos os dois formatos em que o contacto com o PCI aconteceu – atividades de enriquecimento curricular (AEC) e tempo de aula. A tabela sistematiza também a informação referente ao número de anos escolares de contacto com o PCI, uma vez que estes são diferentes entre os casos estudados.

Tabela 1 - *Características das turmas do 4.º ano relativas ao PCI*

Local	TECPCI	Orientador	Anos
Miranda do Douro	AEC	Professor de EM	4
Vale de Cambra	Tempo de aula	Professora titular	1
Serpa	AEC	Professor de EM	2
Mafra	-	-	0

TECPCI - tempo escolar de contacto com o PCI

EM - expressão musical

Relativamente aos professores, e procurando designar aqueles que sensibilizam para o PCI nas suas aulas ou atividades – os professores das expressões e a professora titular de Vale de Cambra – utilizamos, ao longo do trabalho, a expressão “professores de PCI”. Ainda para distinguir os professores, associamos cada um destes ao seu concelho. Assim, os professores participantes são o PMD, professor de Miranda do Douro; a PVC, professora de Vale de Cambra; a PM, professora de Mafra; e o PS, professor de Serpa.

Para a realização do trabalho junto destes grupos foi necessário obtermos autorização por parte dos agrupamentos escolares a que pertencem as escolas em estudo. Com esta permissão concedida, juntamente com a autorização por parte do/s encarregado/s de educação (E.E.) de cada aluno, reuniram-se as condições necessárias à realização do estudo. Assim, o número de alunos que participou é distinto em cada um dos locais devido ao diferente número de alunos de cada uma das turmas, à ausência de alunos no dia de recolha de informação (em alguns casos), e à falta de autorização (por parte de

alguns E.E.) para a participação dos alunos no estudo. Deste modo, em cada região contámos com:

- Norte: 24 alunos
- Centro: 12 alunos
- LVT: 20 alunos
- Alentejo: 20 alunos

No que respeita à recolha da informação junto das turmas, numa 1.^a fase, esta sucedeu da seguinte forma:

- 1.º momento: realização de entrevista aos alunos;
- 2.º momento: aplicação de inquérito por questionário aos alunos;
- 3.º momento: realização de entrevista aos professores.

As entrevistas aos alunos foram realizadas a 4 alunos de cada vez, e dividimos a turma em 6 grupos para efeitos de análise. O inquérito por questionário foi respondido pelos alunos após a realização das entrevistas, encontrando-se todos estes reunidos numa sala, com recurso a uma apresentação realizada com o programa Microsoft Office PowerPoint 2007. Os quatro professores foram também entrevistados tendo sido, para isso, utilizado um guião para os três professores de PCI (*vide* Anexo 1), e um outro para a professora titular (*vide* Anexo 2).

Os dados recolhidos nas entrevistas aos alunos, após terem sido tratados, numa 2.^a fase, serviram de fonte de informação ao seguinte grupo:

- 4.º momento: aplicação de inquérito por questionário aos classificadores.

Com efeito, procurando retirar a subjetividade subjacente ao tema da identidade, recorremos a um grupo de 18 classificadores que, através de um inquérito por questionário e com recurso a um suporte áudio das entrevistas aos alunos tratado, classificou as informações transmitidas pelos alunos. Assim, através do contributo classificativo de diferentes intervenientes, pretendemos atingir uma maior objetividade quanto aos aspetos em análise, numa procura de múltiplos olhares, com estes classificadores a pertencerem, distribuídos em igual número, às quatro/diferentes regiões em que as escolas se localizam. A consolidação deste inquérito por questionário passou pela aplicação de um inquérito exploratório, numa fase anterior a esta.

Em síntese, o modelo operacional aplicado efetivou-se através da recolha de informação com as entrevistas realizadas aos alunos das 4 escolas (*vide* Anexos 3 e 4), que resultou na composição de 6 suportes áudios para cada região, dando origem a uma análise indireta dos resultados, com recurso a um inquérito por questionário respondido pelos classificadores (*vide* Anexo 5). Procurando complementar a informação recolhida, procedemos à recolha de informação junto dos alunos, pela via de um inquérito por questionário (*vide* Anexo 6), e junto dos 4 professores, através da realização de uma entrevista cuja análise foi efetuada apenas por nós (*vide* Anexos 1 e 2).

3. Metodologia qualitativa

3.1. Definição da amostra – professores de PCI e PM

Conforme temos vindo a referir ao longo da apresentação da metodologia, a sensibilização quanto aos conteúdos do PCI pelos professores em análise torna-se no ponto de partida para a seleção da amostra. A população é, deste modo, definida “(...) por uma seleção precisa de pessoas bem determinadas em função do objetivo a atingir” (Ketele e Roegiers, 1999, p. 20). Assim, a característica principal destes professores, titulares ou de AEC, é representarem o conjunto dos professores que utilizam o PCI enquanto recurso nas suas aulas ou atividades, em grande parte através da música. Estes professores eram nossos conhecidos antes da realização do estudo, pelo que o contacto com os mesmos fora estabelecido em situações informais. Com efeito, com exceção da PM, os três professores de PCI vêm desenvolvendo, paralelamente à docência, outras atividades profissionais e/ou lúdico-culturais que deram origem ao nosso contacto inicial com os mesmos. Já no decorrer do estudo, e no sentido de consolidar as informações por nós conhecidas, foi-lhes realizada uma entrevista exploratória.

Assim, o professor de Miranda do Douro (PMD), para lá da sua atividade profissional enquanto professor de expressão musical numa escola do 1.º CEB desta localidade, é músico, membro de um grupo de música tradicional mirandesa que recolhe, investiga e divulga o património musical, as danças e a língua desta terra. Através da entrevista exploratória, verificámos que este professor leciona as suas aulas de expressão musical junto de turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, e que nelas recorre aos conhecimentos do PCI que detém, em particular, os relativos a Miranda do Douro, mas também os referentes ao resto do país, e até a alguns exteriores ao mesmo, como é o caso dos da região da Galiza. Recolhemos ainda a informação de que as aulas com estas turmas

acontecem duas vezes por semana, num período de 45 minutos, na sala de aula, em regime de AEC, e que a turma em estudo tem as aulas com este professor há 4 anos (desde o 1.º ano).

Relativamente ao primeiro contacto estabelecido com a professora titular de Vale de Cambra (PVC), também ela “professora de PCI”, este surgiu em contexto lúdico-cultural, uma vez que esta é membro integrante de um grupo folclórico. Deste modo, os saberes referentes ao PCI que esta professora titular vem transmitindo aos seus alunos em tempo de aula estão associados às músicas, danças e aos costumes da região Centro. A entrevista exploratória realizada permitiu perceber que também esta professora tem trabalhado com uma turma do 4.º ano, acompanhando a turma desde o início do ano letivo em estudo (1 ano).

No que respeita ao professor de Serpa (PS) sabíamos que este, igualmente enquanto músico em diversos grupos musicais a que pertence, é cantador de cante alentejano e tocador de viola campaniça procurando, no seu trabalho, investigar, preservar e divulgar os inerentes saberes. A realização da entrevista exploratória permitiu perceber que este professor de expressão musical ensina o cante alentejano em 5 escolas do 1.º CEB de diferentes concelhos do Alentejo, com as turmas do 3.º e 4.º ano de cada uma dessas. Nas suas aulas este professor utiliza o PCI da cultura musical alentejana enquanto recurso, ensinando não só as modas e as cantigas, como os trajes e costumes associados a estas. Através da entrevista exploratória percebemos ainda que as suas aulas são realizadas em sala, uma vez por semana, durante 1 h 30 minutos, em regime de AEC, e que o professor acompanha os alunos há 2 anos (desde o 3.º ano).

Embora com influências culturais e trajetórias musicais bastante diferentes, a informação apresentada permite-nos concluir que todos estes professores utilizam a música enquanto recurso maior de sensibilização ao PCI, independentemente da origem dessa informação e do formato em que as aulas são ministradas.

O contacto inicial com a professora de Mafra (PM) representa o único caso em que o mesmo acontece no decorrer do estudo, uma vez que é estabelecido após conseguida a aprovação, por parte do agrupamento de escolas de Mafra, do pedido de autorização para a sua realização. Depois de termos contactado a professora da turma do 4.º ano da escola do 1.º CEB em estudo, e de confirmar que não existe um trabalho específico em torno das questões do PCI, torna-se possível considerar o grupo de alunos desta escola enquanto grupo sem contacto escolar estruturado com o PCI.

Para todos os casos em estudo, a recolha das informações no momento da entrevista exploratória permitiu que o grupo de professores e, automaticamente, as respetivas turmas fossem as seleccionadas para a participação neste trabalho. Assim, de forma a procurar obter informações sobre as suas aulas e/ou perceber as opiniões dos professores relativamente a questões do PCI, a todos estes foi realizada uma entrevista semiestruturada (*vide* Anexos 1 e 2).

3.1.1. Recolha da informação – entrevista semiestruturada

A inclusão dos professores no estudo efetivou-se através da sua participação como objeto de uma entrevista semiestruturada registada em formato áudio. Segundo Ketele e Roegiers (1999):

a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (p. 22).

Assim, uma vez que se pretendia conhecer os diferentes pontos de vista dos professores procurou-se, no guião da entrevista, alguma uniformização das questões mas também alguma liberdade, de forma a permitir que os professores se expressassem de forma livre e não linear. Para isso, foi realizada a referida entrevista semiestruturada em que, segundo Quivy & Campenhoudt (1998):

Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. (...) Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar (...) (pp. 192-193).

Esta maior “(...) liberdade na maneira de se exprimir” (Ketele e Roegiers, 1999, p. 193) própria das entrevistas semiestruturadas permite aos entrevistados o desenvolvimento e aprofundamento da informação que pretendem transmitir.

Uma vez que estão em análise dois tipos de intervenção por parte dos professores – uma em que os alunos têm um tempo escolar dedicado ao contacto com o PCI, e outra em que isso não acontece –, foram construídos dois guiões de entrevista, um para os três professores de PCI, e outro para a PM. Para o primeiro grupo, as questões apresentadas dizem respeito às características do tempo escolar com PCI que cada um definiu; à

recetividade dos alunos; ao contributo da comunidade para os saberes dos alunos relativamente ao PCI local; à sensibilização quanto aos saberes em causa; à música enquanto expressão de eleição para a sensibilização ao PCI; ao contexto para esta sensibilização; e à identidade cultural dos alunos.

No que respeita às perguntas do guião aplicado à PM, e numa versão reduzida do guião apresentado ao grupo de estudo de professores de PCI, as questões dizem respeito ao contexto adequado para a sensibilização ao PCI; ao contributo da comunidade para os saberes dos alunos quanto com ao PCI local; à sensibilização quanto aos saberes em causa; e à identidade cultural dos alunos.

As entrevistas foram realizadas, em todos os casos, após termos contactado com a turma. No caso da PVC, uma vez que na sua entrevista utilizámos o mesmo guião que o da PM (por serem ambas professoras titulares), e que no decorrer do estudo verificámos ser incoerente considerando a proximidade do seu trabalho com o dos professores de AEC, foi-lhe realizada uma segunda entrevista (com o mesmo guião que fora utilizado com os professores de PCI).

A informação recolhida nas entrevistas, após analisada, foi categorizada em 7 temas.

3.2. Definição da amostra – alunos do 1.º CEB

Como já tínhamos referido, a realização de um pré-teste junto de alunos a frequentar o 2.º ano permitiu-nos situar quanto à melhor idade dos alunos para a participação no presente estudo. Assim, os alunos do 1.º CEB seleccionados para o estudo correspondem às turmas do 4.º ano em que os três professores de PCI e a PM lecionam. Com efeito, procurou-se contactar com alunos que tivessem conhecimento acerca da realidade a ser estudada, de modo a que a informação recolhida contribuísse para esclarecer a/s teoria/s em estudo. Na decisão da amostragem considerámos, assim, a teoria da amostragem teórica em que “os indivíduos, grupos, etc., são (...) seleccionados de acordo com o seu nível (esperado) de gerarem novas ideias para a elaboração da teoria, face ao seu grau de elaboração presente” (Flick, 2005, p. 66).

Os alunos participantes no estudo apresentam uma média de 9,4 anos de idade, e pertencem a turmas cujo número varia entre os 12 e os 24 elementos, conforme podemos ver na Tabela 2:

Tabela 2 - *Número de alunos entrevistados e de grupos constituídos, por turma*

Escola	N.º de alunos entrevistados	N.º de grupos por turma
Miranda do Douro	24	6
Vale de Cambra	12	3
Serpa	20	5
Mafra	20	5
TOTAL	76	19

Como vimos atrás, no caso da turma da escola de Serpa, o número apresentado corresponde a duas turmas do 4.º ano que se juntaram para entrar no estudo, já que as aulas do PS são lecionadas em simultâneo aos alunos destas turmas. Segundo indica a Tabela 2, de acordo com a escola e com o número de alunos disponíveis para participar, constituíram-se nestas turmas entre 3 a 6 grupos, todos eles constituídos por 4 elementos. O número de elementos por grupo (4) permitiu uma melhor orientação temporal e de gestão das intervenções, bem como tornar o ambiente mais descontraído para os entrevistados. Assim, nos casos em que havia diferente/insuficiente número total de alunos, e para questões de tratamento manteve-se, enquanto prioridade, a presença de 4 elementos em cada grupo. De acordo com a Tabela 3, no total são entrevistados 76 alunos, constituídos 19 grupos, e avaliados 24.

Tabela 3 - *Constituição dos grupos entrevistados*

Locais	N.º alunos	Grupos entrevistados	Composição dos grupos a avaliar	Grupos avaliados
Miranda do Douro	24	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	24
Vale de Cambra	12	1 2 3	1 2 3 + 1 2 3	
Serpa	20	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 + 5	
Mafra	20	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 + 5	

Conforme referido no modelo operacional, as informações recolhidas relativas à turma da escola de Vale de Cambra são duplicadas, visto a turma ser constituída por 12 alunos, o que deu origem a 3 grupos de 4 elementos. Uma vez que este número de grupos é insuficiente para a estruturação do inquérito por questionário dos classificadores, a informação dos mesmos é repetida, dando origem aos grupos 4, 5 e 6.

Nos casos de Serpa e Mafra, a informação de um dos grupos tem de se repetir, já que não existe número suficiente de alunos para formar os 6 grupos. A escolha dos mesmos aconteceu de forma aleatória apesar de, nos dois casos, o grupo escolhido ter sido o 5.

Considerámos adequado organizar os alunos em 6 grupos por local para efeitos de tratamento da informação, em particular, para a análise das entrevistas pelos classificadores.

3.2.1. Recolha de informação – entrevista estruturada

Num primeiro momento de recolha de informação em cada escola, e após conseguidas as autorizações de participação no estudo por parte dos pais e dos agrupamentos de escola, são realizadas entrevistas aos alunos.

Assim, aplicámos uma entrevista estruturada (*vide* Anexos 3 e 4), e empregámos as mesmas questões, e nas mesmas condições, a todos os grupos entrevistados, com exceção do grupo de LVT, ao qual, por não contactar com o PCI na escola, não foram colocadas as questões relativas a esses momentos de aprendizagem. Para isso, “(...) perguntas cuidadosamente preparadas antecipadamente são feitas numa ordem muito precisa (...) [respeitando] rigorosamente este plano” (Ketele e Roegiers, 1999: 192). A entrevista aplicada procurou recolher informações relativamente aos seus conhecimentos, preferências musicais, opiniões/apreciações, origem das informações partilhadas, incidindo sobre as temáticas da música, lendas e histórias, tradições e conhecimentos que os alunos possuíssem acerca do seu lugar de pertença. O tratamento da informação recolhida serviu de base, conforme já referimos, ao inquérito por questionário “respondido” pelos classificadores.

4. Metodologia quantitativa

4.1. Definição da amostra – alunos do 1.º CEB

Após a realização das entrevistas aos diferentes grupos de cada uma das turmas, os mesmos alunos foram levados a responder a um segundo instrumento de recolha de informação: o inquérito por questionário. Assim, o grupo em análise é o mesmo que fora apresentado no ponto 3.2., capítulo II deste trabalho.

4.1.1. Recolha da informação – inquérito por questionário

O segundo instrumento de recolha de informação aplicado aos alunos é o inquérito por questionário. Este caracteriza-se por ser uma técnica adequada ao “(...) estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros” (Ketele e Roegiers, 1999, p. 35). Nesse sentido, através deste procurámos perceber se os elementos do património imaterial apresentados eram conhecidos pelos alunos e que informação detinham acerca dos mesmos, bem como conhecer as suas preferências perante vários géneros musicais.

Para a aplicação deste inquérito, preparámos uma apresentação com o programa Microsoft Office PowerPoint 2007 intitulada “Património Cultural Imaterial Português” com imagens e sons para identificação por parte dos alunos, que teriam de descrevê-los ou qualificar. Os alunos, reunidos na mesma sala, responderam de forma individual ao inquérito por questionário disponibilizado em versão impressa, recorrendo ao suporte visual projetado, e às informações sonoras transmitidas através de um aparelho sonoro.

As questões presentes no inquérito por questionário (*vide* Anexo 6) incidem sobre 5 categorias com diferentes conteúdos por nós definidos. Na nossa opinião estes conteúdos traduzem, em grande parte, elementos do PCI relativos a Portugal que acreditamos ser do conhecimento geral em todo o território do nosso país. Tivemos, assim, interesse em compreender os conhecimentos dos diferentes grupos em relação às questões colocadas. De modo a aferir os conhecimentos dos alunos sobre os elementos pertencentes à sua região colocámos também, no inquérito por questionário, elementos algo específicos e referentes às diferentes regiões.

As categorias definidas são “instrumentos musicais”, “dança e música”, “costumes e rituais”, “literatura oral” e “géneros musicais”. O inquérito apresenta, maioritariamente, questões de resposta fechada e, apenas numa das categorias, questões de resposta aberta, pelo que se caracteriza por ser um questionário de tipo misto. Conforme referimos, este encontra-se dividido em duas partes: imagens e áudio.

Na secção imagens apresentámos 5 representações sobre as quais os alunos deviam referir se conheciam (sim/não), e se sabiam identificar o nome associado (chama-se...) à imagem apresentada. Nesta categoria, para além de referirem se conheciam ou não o que estava representado na imagem e se sabiam o seu nome, os alunos tinham de escrever, em poucas palavras, a história associada à mesma.

No que respeita à secção áudio do inquérito por questionário foram apresentados 12 temas associados a 6 géneros musicais sobre os quais os alunos deviam fazer uma apreciação sobre se gostavam ou não (sim/não) da música escutada. Estes são:

- Pop: “Mais Vale Nunca”, GNR e “125 Azul”, Trovante;
- Tradicional: “O Barco vai de Saída”, Fausto e “O Fado da Procura”, Ana Moura;
- Rock: “Completamente Fiel”, UHF e “Não Sou o Único”, Xutos e Pontapés;
- Erudita: “Divertimento”, Carlos Paredes e “Nos Braços do Tejo”, Nuno Manso;

- Popular: “Ó Sr. Guarda não leve a mal”, Emanuel e “A Padaria”, Quim Barreiros;
- Ligeira: “Deixa-me olhar”, Além-Mar e “Pó de Arroz”, Carlos Paião.

As diferentes músicas foram classificadas nos diferentes géneros musicais por dois músicos profissionais. A apresentação de dois temas por género procurou esclarecer-nos melhor quanto às suas preferências para aquele género. Importa referir que distinguimos o género Tradicional do Popular, uma vez que pretendemos perceber a apreciação dos alunos tanto dos ritmos com recurso a instrumentos musicais tradicionais (como bombos e guitarra portuguesa), como das sonoridades mais modernas da música popular.

4.2. Definição da amostra – classificadores

Considerando a subjetividade do tema em causa – a identidade cultural local –, e procurando uma visão objetiva na análise da mesma, procedemos à seleção de um grupo de colaboradores que classificassem, de acordo com a sua perspetiva, as respostas dos alunos transmitidas na entrevista. Para isso, pretendemos que estes respondessem a um inquérito por questionário orientado pelo áudio das entrevistas (tratados).

Para nos referirmos a este grupo de colaboradores, considerámos o termo “classificadores” como o adequado, uma vez que a colaboração em causa consistiu numa classificação (subjetiva) das informações recolhidas. O primeiro contacto com este grupo aconteceu tanto numa fase anterior, para uns, como no decorrer do estudo, para outros. O critério de maior peso para a seleção do mesmo foi o facto, comum a todos os elementos, de existir uma relação profissional e/ou afetiva com o PCI. Assim, tendo o PCI enquanto referência, estes indivíduos ou são criadores/participantes em projetos culturais – áreas da dança e fotografia; membros de ranchos folclóricos e de bandas filarmónicas; músicos que utilizam o repertório do cancionário tradicional; professores do 1.º CEB que utilizam os recursos da cultura local; outros profissionais que trabalham conteúdos da cultura local dos seus territórios, ou de todo o país.

Para a realização do estudo, uma vez que cada turma se encontrava dividida em 6 grupos de alunos (4 alunos por grupo, conforme referido anteriormente), para efeitos de análise todos os grupos de cada uma das regiões com a mesma numeração deram origem a um grupo de análise (ex.: GA1, Tabela 4). Considerando que cada 1 dos 6 grupos de análise é transversal às 4 regiões, procurámos que cada um desses fosse escutado e classificado igual número de vezes. Para isso, pensámos ser adequada a

realização de 3 análises a cada um desses grupos de forma a podermos alcançar conclusões, tanto quanto possível, mais objetivas, com cada um dos classificadores a escutar e a analisar (através do questionário) apenas 1 dos 6 grupos de análise. Assim, permitindo que os classificadores analisassem 1 grupo com alunos de todas as regiões, definimos serem 18 os classificadores a participar no estudo, já que 6 grupos de análise, cada um analisado 3 vezes, perfaz um total de 18 elementos conforme indica a Tabela 4.

Tabela 4 - *Tratamento aos áudios por tema, grupo e avaliador*

GA1 Norte Centro LVT Alentejo			GA2 Norte Centro LVT Alentejo			GA3 Norte Centro LVT Alentejo			GA4 Norte Centro LVT Alentejo			GA5 Norte Centro LVT Alentejo			GA6 Norte Centro LVT Alentejo		
M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T
Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl	Cl
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

GA - Grupo de análise; M - Música; L - Lendas; T - Terra; Cl. - Classificador

Procurámos ainda que cada um dos grupos de análise (G1 a G6) fossem analisados por classificadores de diferentes regiões. Para isso, outro critério de seleção dos classificadores diz respeito à sua origem e/ou vivência em alguma das 4 regiões em que se localizam as escolas. Assim, 4 destes estão associados à região Norte; 5 à região Centro; 5 à região de LVT; e 4 à região do Alentejo.

4.2.1. Recolha da informação – inquérito por questionário

A informação recolhida nas entrevistas realizadas aos alunos e registada em formato áudio, após ter sido por nós tratada, serviu de orientação à realização do inquérito por questionário aos classificadores. Com efeito, e conforme referido, pretendemos que o grupo de classificadores classificasse, segundo os seus critérios, vários aspetos que considerámos relativos à identidade cultural local. Assim, na construção do questionário e a partir dos dados recolhidos nas entrevistas aos alunos, evidenciámos 4 áreas temáticas – “música”, “lendas”, (referências sobre a) “terra” e (aspetos) “gerais” – que se traduzem em 29 perguntas. Estas perguntas, para além de considerarem as referidas áreas da identidade cultural local, foram construídas tendo em conta algumas dimensões que considerámos ser pertinentes à análise da mesma. Estas são o **contacto** com a rede social local/comunidade e com os aspetos da cultura local; a **valorização** e o **afeto** para

com a cultura local; a qualidade e a forma de comunicação dos **conhecimentos** transmitidos.

No inquérito por questionário as respostas foram dadas numa escala ordinal de 1 a 5, através de categorias com uma relação de ordem entre si, como, por ex.: 1 corresponde a “mal” e 5 corresponde a “bem”. No que respeita à sua estrutura, o inquérito encontra-se dividido em 4 partes (de acordo com as 4 áreas temáticas). A primeira parte é relativa à “música”, a segunda às “lendas”, a terceira diz respeito a saberes da “terra”, e a última e quarta parte considera aspetos “gerais” que não se enquadram em nenhuma das áreas temáticas.

O tratamento da informação áudio recolhida foi organizado de acordo com os 6 grupos e distribuídos pelas diferentes regiões. Procurámos assim, de acordo com a ordem temporal das entrevistas realizadas, organizar 6 áudios representativos da informação de cada um dos grupos (das diferentes regiões/escolas) com a mesma numeração, em que cada um contivesse: 4 ficheiros áudios de música, 4 ficheiros áudios de lendas e 4 ficheiros áudios de terra. Os 12 áudios resultantes, por ex. relativos ao grupo 1, e após tratados, deram origem a uma única compilação áudio. O mesmo acontece para todos os grupos. Assim, para responderem às questões do inquérito por questionário, e numa análise às respostas dos alunos, os classificadores contaram com o recurso áudio por nós criado. Como vimos, tal como acontece no inquérito por questionário, e porque estes recursos foram criados em paralelo, também nos áudios a informação se encontra estruturada de forma semelhante, ou seja, de acordo com as áreas temáticas. No entanto, os “aspetos” gerais não fazem parte desta estrutura, já que a resposta às suas questões advém da análise (por parte dos classificadores) das ideias das restantes 3 áreas temáticas. Ainda assim, para responder a esta área temática, e caso fosse necessário, os classificadores podiam voltar a escutar informações dos grupos das diferentes regiões.

Para melhor exemplificar esta organização, os primeiros grupos entrevistados tornaram-se, em qualquer um dos 4 locais, no grupo 1. A informação de todos os “grupos 1” foi agrupada numa única faixa áudio, constituída por 12 “partes” das entrevistas. A informação ficou dividida por áreas temáticas da seguinte forma:

Tabela 5 - Exemplo da composição do áudio do grupo 1

Grupo 1	Música				Lendas				Terra				Gerais
	Nor.	Cen.	LVT	Alen.	Nor.	Cen.	LVT	Alen.	Nor.	Cen.	LVT	Alen.	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	

Nor. - Norte | Cen. - Centro | LVT - Lisboa e Vale do Tejo | Alen. - Alentejo

Deste modo, através da Tabela 5 podemos perceber a ordem com que os classificadores escutaram a informação do áudio e responderam às questões. Esta organização das respostas dos alunos em secções de informação, em consonância com a estrutura do guião do inquérito por questionário (*vide* Anexo 5), permitiu aos classificadores uma maior facilidade na realização das suas respostas. Cada um dos áudios, independentemente do grupo a que se refere, orientou o classificador para o modo de preenchimento. Assim, a título de exemplo, e após termos feito referência à área temática, a informação (por nós produzida) que se escutava era: “Para preencher o questionário, ouça o áudio da primeira região – neste caso o Norte – referente à ‘música’ e até ao fim. Após terminar, faça pausa para preencher a coluna relativa ao mesmo (áudio). Para o fazer, basta sublinhar a bolinha correspondente à sua resposta. Após finalizado o preenchimento, o áudio prossegue para a região Centro, e ainda relativamente à música, e assim por diante”.

Procurando identificar possíveis erros e compreender a aplicabilidade deste inquérito por questionário, realizámos um pré-teste a um indivíduo, que partilhou as suas dúvidas e sugestões relativamente ao mesmo. O instrumento de recolha de informação foi assim testado e validado e, após efetuadas as alterações necessárias contactámos os diversos classificadores seleccionados que se encontravam disponíveis para a colaboração no estudo. Após a atribuição de um dos 6 grupos a cada classificador procedemos ao envio, através de correio eletrónico, do inquérito por questionário e da faixa áudio correspondente ao “seu” grupo.

Desta forma, a análise por parte dos classificadores permitiu transformar a informação qualitativa recolhida nas entrevistas aos alunos em dados quantitativos obtidos no inquérito por questionário aplicado aos classificadores.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Análise das respostas dos professores – temas da entrevista

A informação recolhida através das entrevistas realizadas aos professores de PCI e à PM, após ter sido por nós transcrita, foi analisada e categorizada em 7 temas, cujas informações consideramos pertinentes para o estudo. Assim, com saberes da cultura local como pano de fundo, e considerando as experiências de cada professor, estas traduzem-se em: tema 1) *saberes dos alunos sobre o PCI local* - objetivos e/ou motivações que deram origem à sensibilização dos alunos para estes saberes, que acontecem com especial recurso à música; tema 2) *comunidade* - como tem a comunidade percecionado e/ou contribuído para o uso dos saberes tradicionais, por parte dos alunos, e ainda se tem havido investimento no património imaterial, por parte da comunidade e poder locais; tema 3) *recetividade dos alunos* - forma como os alunos recebem/aprendem as informações transmitidas; tema 4) *identidade cultural local dos alunos*, na opinião do professor, tendo em conta a sensibilização quanto aos saberes do PCI, e a relação com o contexto local; tema 5) *estratégias e recursos para a sensibilização ao PCI*; tema 6) *ensino da cultura local nas escolas*, se deve ou não existir, na opinião do professor; e tema 7) *ensino das diferentes culturas locais nas escolas*, se representa uma realidade que deve ou não acontecer, segundo opinião de cada professor. Apenas alguns destes temas se aplicam ao caso específico da PM, pelo facto das suas aulas – e, por sua vez, do guião da entrevista –, apresentarem características distintas das dos restantes grupos.

1.1. Saberes dos alunos sobre o PCI local

A Tabela 6, relativa aos “saberes dos alunos sobre o PCI local”, indica-nos os objetivos e/ou motivações dos professores na sensibilização dos alunos para estes saberes, que acontecem com especial recurso à música.

Tabela 6 - *Saberes dos alunos sobre o PCI local*

PMD	“Como não há assim um programa tão... pré-estabelecido para estas músicas, achei que era importante motivar os alunos para a música em geral, mas para a música tradicional, em particular. E daí tenho insistido muito nas músicas tradicionais, nos instrumentos tradicionais; temos construído muitos instrumentos na sala (...).” “E eu acho que o que estou a fazer é isso, é o restabelecer desta cadeia da transmissão oral que se foi interrompendo.” “(...) aqui (...) ainda há muito a ideia das gaitas e das festas, quando se junta aí a malta é só gaitas toda a noite (...). Eu com isto do coro e das aulas de música
------------	--

	pretendo implementar um pouco mais a música cantada aqui nos ambientes festivos, quando a malta se junta para as festas.”
PVC	“(…) sensibilizar para as nossas tradições, a nossa herança cultural, e levar as crianças a respeitar esse património (…).” “(…) temos (…) um projeto da escola. (…) A parte maior está comigo, porque eu sou suspeita, com o grupo [de folclore], e eles sabem que eu sou apaixonada por isso, e acabam por viver um bocadinho também essa paixão.”
PS	“(…) sei que a música, o cante, é um meio em que funciona a transmissão de saberes, de saber fazer certas coisas, e de dar a conhecer.” “(…) este projeto surge para isso mesmo, sensibilizar as crianças e falar-se, no ambiente escolar, do cante tradicional, da música tradicional, das várias tradições locais e regionais.”

Conforme esperado, todos revelam valorizar a música enquanto recurso para a sensibilização ao PCI através de referência a diferentes manifestações desta, embora a PVC (uma vez que é professora titular) se refira também às restantes áreas curriculares do 1.º CEB como possibilitadoras de momentos oportunos e exequíveis para o fazer.

1.2. Recetividade dos alunos

A análise às informações apresentadas na Tabela 7, referente à “recetividade dos alunos”, indica-nos que todos os professores consideram que os seus alunos gostam dos conteúdos da cultura tradicional que lhes são transmitidos.

Tabela 7 - *Recetividade dos alunos*

PMD	“(…) eles veem a música como algo muito acessível, e os instrumentos musicais como um objeto muito acessível (…).” “Bem, eles gostam muito das aulas de música e dizem mesmo que gostavam de ter muito mais aulas de música.”
PVC	“Fazemos as cantadas, só que aí não estamos a obedecer à tradição mesmo, porque estão rapazes e raparigas e tudo. Mas eles querem cantar, e não conseguem fazer as vozes todas mas, pelo menos, ficam sensíveis para esse tipo de trabalho, dentro da sala.” “Eles acharam muita piada [às noções da cultura local]. Como eles não tinham vivências antes, eles acharam muito giro, acharam muita piada. E cantavam, fizeram cantadas, as modas de unha (…).”
PS	“(…) as crianças (…) por si percebem o quanto é importante, e o quanto é bonito, e o quanto as pessoas se identificam (…).” “(…) os miúdos ouvem, entendem, aprendem o contexto e depois confrontam em casa, e isso é um feedback que depois temos de que ficou lá, que eles entenderam aquilo que eu lhes expliquei, e cantam, que é o mais importante.”

No caso do PMD, este faz referência à vontade dos alunos do aumento da frequência das suas aulas. O PS vai mais além, e afirma que os alunos entendem o valor da sua cultura, e que procuram saber mais sobre esta. A PVC refere-se ao facto dos seus alunos desconhecerem os saberes que lhes transmite, bem como ao gosto que têm em cantar.

1.3. Contributo da comunidade

Na Tabela 8, relativa ao tema “contributo da comunidade”, apresentam-se as considerações dos professores sobre como têm estas comunidades contribuído para o conhecimento dos saberes tradicionais pelos alunos, e se em algum dos casos tem havido investimento e incentivos, por parte da comunidade e poder locais, no desenvolvimento de iniciativas relativas ao património imaterial.

Tabela 8 - *Contributo da comunidade*

PMD	“(…) na comunidade fora da escola acontece uma coisa curiosa que é, quando alguém organiza aí uma festa e quer ter muita gente, sabe que é muito fácil se convidar o coro... então vai muita gente atrás do coro, vão os pais, os tios, a família toda (...) e temos feito não só concertos com estas músicas tradicionais, mas temos cantado em missas (...)”
PVC	“(…) nós temos os avós, porque nós temos um projeto <i>Juntos com os Avós</i> , um projeto da escola. E eles veem, e ensinam modas, contam histórias, todas estas raízes. E isso é muito importante para os alunos.” “É muito mais valioso fazer coisas na comunidade, do que apregoar o que é isto, e aquilo e aqueloutro. É preferível fazer ali, e as pessoas vivenciam isso também (...)”
PM	“Sim, a comunidade sim, não deixa morrer isso, vai dinamizando e vai criando novas iniciativas. O poder local vai patrocinando, mas se calhar a iniciativa, não tanto.”
PS	“(…) a população sabe que está a acontecer este projeto aqui, que as crianças têm esta disciplina, que cantam. Os grupos corais daqui (...) acabam por puxar as crianças, levá-los para os ensaios (...) e essa articulação entre a escola, população, e ranchos corais, para as crianças é um incentivo.” “(…) o cante é algo que faz com que a comunidade e o ambiente escolar se possam envolver.” “(…) o ambiente escolar é virado muito para fora da escola; virado para a terra, para as pessoas, para a família, para as tradições.” “Há aqui uma articulação câmara – município, agrupamento de escolas, sala de aula, e por aí fora. Tudo isto tem de ser tudo muito bem... porque envolve o ambiente escolar, envolve autorizações dos pais, autorizações do agrupamento, autorizações do município... (...)”

Assim, relativamente a esta questão, os professores focam perspetivas diferenciadas: o PMD refere-se ao fortalecimento da relação comunidade-escola com a existência do coro, através das frequentes atuações na comunidade; o PS aborda a transparência e proximidade do projeto das aulas de cante com a comunidade local, referindo-se ainda ao incentivo que os membros da comunidade proporcionam para a aprendizagem destes saberes, e à parceria entre a escola, a comunidade local e o município; a PVC especifica as atividades desenvolvidas com os avós dos alunos, dentro da escola, bem como a importância de se desenvolverem dinâmicas na comunidade, de forma a permitir que as pessoas as vivenciem; a PM menciona o incentivo da comunidade local, bem como o patrocínio do poder local, embora este não demonstre tanta iniciativa (como a

comunidade local) no que respeita a utilizar saberes tradicionais nas dinâmicas da comunidade.

1.4. Identidade cultural local dos alunos

Na Tabela 9, referente ao tema da “identidade cultural local dos alunos”, estão presentes vários relatos dos professores quanto aos contributos do PCI no universo dos alunos, bem como na sua relação com o contexto local.

Tabela 9 - *Identidade cultural local*

PMD	<p>“(…) transmitir estas músicas que corriam o risco de eles não as conhecerem, e que têm a ver com a cultura deles, e acho que é importantíssimo darmos-lhes uma cultura, e que eles sintam orgulho da própria cultura.”</p> <p>“Claro que tento não lhes reduzir muito os horizontes só virados para a música tradicional. Eu ensino-lhes muitas outras músicas, mesmo inglesas, a cantar em inglês, e portuguesas populares, atuais, que eles ouvem no rádio, também para que eles sintam que a música não é apenas esta coisa antiga (…).”</p> <p>“Eu sinto que nós estamos aqui a fazer aquele elo de ligação que é muito difícil eles terem-no em casa e na aldeia, e estamos-lhes a dar uma cultura (..) à qual eles se vão agarrar mais tarde, e que vão fazer a diferença quando saírem daqui. Eles neste momento, se calhar, sentem-se iguais aos outros porque todos convivem na mesma cultura, mas mais tarde verão (...), que sabem histórias completamente diferentes, e que têm esta cultura muito própria (...) que é desde jogos, desde língua, desde músicas, danças, que é um universo muito grande e que eles conhecem.”</p>
PVC	<p>“Olha, penso que as crianças enriquecem com esse conhecimento daquilo que já passou.”</p> <p>“Eu penso que os miúdos percebem melhor as vivências dos seus avós e dos seus bisavós, e acabam por perceber melhor quando eles dizem: “Ah, agora este mundo está assim...”. E eles entendem, pois, está assim, porque é totalmente diferente daquilo que eles viveram. E eu penso que isso é um valor que não devíamos desprezar, devíamos apostar nele mesmo para a formação das crianças, independentemente delas virem a fazer parte, ou não, de grupos [de folclore], não é isso que conta.”</p>
PM	<p>“Eu acho que é muito bom, [o impacto que este património tem no universo da criança, na sua relação com o contexto local, no enriquecimento da sua identidade cultural] primeiro porque eles percebem, porque criam uma ligação com os avós, os pais, e têm alguma curiosidade nisso, eles gostam. Eu lembro-me, por exemplo, numa atividade que tivemos dos brinquedos, eles adoram aperceber-se como é que os pais brincavam, que é de uma maneira completamente diferente da que eles brincam agora. E acho que eles gostam e enriquecem-se; e a nível pessoal, eles também crescem. E começa a haver uma ligação maior entre as gerações anteriores.”</p>
PS	<p>“Aqui temos uma facilidade (...) porque o cante alentejano está muito presente nas pessoas, e as crianças trazem um pouco disso. Pelo menos, eu costumo dizer que é genético, há uma outra garra, e não falamos de nada que lhes seja desconhecido, e então torna-se bem mais fácil.”</p>

“Agora, eu considero que estas crianças, este tipo de aulas, este passar de conhecimentos pode influenciar a sua maneira de estar e ser na vida (...).”

“Isso pode influenciar nisso, pode fazer com que estas crianças gostem da terra, que gostem de conhecer mais e melhor, e dar continuidade às tradições locais. Penso que poderá ser um método de passar a saber essas tradições. E daí eu dizer que são crianças mais ricas, com um outro conhecimento mais alargado, e que depois cada um deles pega e há de gerir à sua maneira. A partir daí são eles que definem, não somos nós que incentivamos.”

Com perspetivas bastante próximas, e sob formas muito particulares, todos os professores tecem considerações positivas relativamente à sensibilização quanto aos saberes do PCI por si ministrados. Assim, através das aulas de música, o PM refere-se ao "dar" cultura (a cultura dos alunos, por ser referente ao espaço em que vivem), e ao sentimento de orgulho por esta, através do restabelecer do elo de transmissão da mesma; destaca o valor que os alunos lhe darão, no futuro, especialmente quando contactarem com outras culturas; e menciona ainda uma preocupação em alargar os horizontes musicais dos seus alunos recorrendo, também, à música dos dias de hoje, incluindo temas em língua inglesa que, naturalmente, não representa o foco principal de trabalho deste professor, conforme acontece com a cultura musical local. O PS destaca o cante alentejano, e refere-se ao mesmo enquanto parte integrante das pessoas, que parece “transmitir-se geneticamente”; aponta a influência da cultura no ser e estar das crianças, culturalmente mais ricas, livres e autónomas para gerir a sua relação com a terra. A PVC considera que as crianças enriquecem com os conhecimentos do passado, e acredita que a sensibilização quanto aos saberes tradicionais através dos avós representa uma aposta eficaz para a formação das crianças. A PM indica o impacto positivo do património no universo da criança através do fortalecimento da relação com os seus familiares (encontro entre gerações), e do enriquecimento e crescimento a nível pessoal.

1.5. Estratégias e recursos para a sensibilização ao PCI local

A análise à Tabela 10, referente às “estratégias e recursos para a sensibilização ao PCI local” revela-nos que, para esta sensibilização todos os professores destacam uma ferramenta de ensino.

Tabela 10 - *Estratégias e recursos para a sensibilização ao PCI local*

PMD	<p>“Eu abordo de uma forma muito natural e, se calhar, dessa maneira antiga que é a transmissão oral. Dou-lhes alguns papéis mas, normalmente, eu toco as músicas, ensino-lhas... Eu canto e eles repetem, por repetição, e motivo-os muito, mesmo através do coro que temos, que saímos muitas vezes, fazemos concertos, e eles sentem-se muito motivados a cantar e a aprender estas músicas, até porque depois têm uma certa apreciação lá fora, dos pais, quando fazem concertos sentem-se artistas, e acho que é importante transmitir-lhe esta questão artística da própria música, através desta música, não de outra qualquer.”</p>
PVC	<p>“(…) porque de vez em quando aparecem alguns textos que remetem para o património, e a gente aproveita isso para trabalhar essa área também. Há um texto de Língua Portuguesa que fala das tradições de uma terra qualquer, e nós aproveitamos e trabalhamos as tradições dessa terra. Estudo do Meio – conhecer o meio é por excelência um tema que nos leva a fazer esse tipo de trabalho com os miúdos. E depois a Área de Projeto, que é para eles aprenderem, e porque termos aí um tempo destinado a eles aprenderem mesmo”</p> <p>“Às vezes fazemos pequenos grupos e eu lanço um tema e eles tentam ir à descoberta, sobre a cultura local. Vão mesmo ao site do grupo [de folclore], e vão lá buscar algumas respostas. Sobre trajes, por exemplo, sobre a forma de vestir. E pronto, quando é para ensaio, para treinar uma dança, para treinar um canto, é trabalho de grande grupo.”</p>
PS	<p>“(…) temos um trabalho de recolha que chamámos o ‘cancioneiro escolar’, onde as crianças levam uma ficha de recolha para casa e confrontam os pais sobre o cante e sobre a música tradicional, porque os pais conhecem, e trazem depois, nessa ficha, uma moda, pelo menos o texto dela.”</p> <p>“Normalmente, dou-lhes a letra, o texto da música, eles têm uma pasta onde vão arquivando o texto da música, e utilizo muitas ferramentas que são muito úteis, por exemplo vídeos, CD’s, livros, e eu canto bastante para eles. E a viola; utilizo a viola campaniça que trago para a aula (...).”</p> <p>“Porque eu através de uma moda, se eu quiser, falo de montes de coisas que podem estar ligadas a essa moda.”</p>

Assim, o PMD refere-se à possibilidade de integração, por parte dos alunos, no coro (escolar), e ao incentivo que isso representa. Este professor assume haver uma valorização da vertente artística. No que respeita à PVC, para além de mencionar as diversas áreas curriculares em que "aproveita" para sensibilizar para os saberes da cultura local, revela que os alunos recorrem às TIC (tecnologias da informação e comunicação), ou seja, ao sítio na internet do grupo de folclore a que pertence para esclarecerem as dúvidas que tenham relativamente a alguns aspetos da cultura local. Por fim o PS faz alusão à existência de um cancionário escolar, cuja construção é da responsabilidade de cada aluno que deve recorrer aos saberes da sua família, promovendo o encontro intergeracional.

1.6. Ensino da cultura local nas escolas

A Tabela 11 considera o tema “ensino da cultura local nas escolas”. Especificando com maior ou menor intensidade as questões do PCI relativas à música, a opinião de todos os professores é próxima, e refere-se ao valor que dão à escola enquanto contexto de excelência para a sensibilização ao PCI, em particular, os aspetos culturais específicos da região em que a escola se localiza.

Tabela 11 - *Ensino da cultura local nas escolas*

PMD	<p>“A própria escola dá alguma liberdade de introduzir algumas disciplinas, como é o caso do mirandês, aqui no concelho de Miranda. Que, se calhar, esse é um exemplo também, que poderia ser dado noutras regiões que é, sei lá, uma disciplina de cultura local. Que eu acho que é importantíssima.”</p> <p>“Os miúdos cada vez passam mais tempo fora de casa, e fora do meio, da aldeia em que vivem, e da cidade. E se não for a escola a fazer esta ligação e a transmitir esta cultura... Acho que a escola é um meio importante, é um local importante para trabalhar estas questões.”</p>
PVC	<p>“Cada escola no seu espaço, penso que era muito bom que fosse à procura e preservasse... levasse os miúdos a entender um pouco, e a sensibilizar-se por isso. Pode, numa turma inteira, só um ficar interessado, mas já vale a pena. E mesmo que nenhum fique, já vale a pena também. Se ficarem mais, melhor.”</p> <p>“A escola é um bom contexto. Porque a gente tem as crianças ali.”</p>
PM	<p>“Na minha opinião, a escola continua a ser, a meu ver, o local mais privilegiado, porque existe o contacto com os pais, e muitas vezes (com) os avós, que trazem essa cultura à escola, e há a partilha.”</p>
PS	<p>“(...) isto é algo, completamente, extracurricular. Simplesmente foi adotado pela escola, pelo agrupamento e pela câmara. Aceitaram este projeto por terem entendido, por terem percebido que era uma mais-valia terem este projeto aqui.”</p> <p>“Porque não adaptar uma música, por exemplo, tradicional aqui do Alentejo para dar um exercício na flauta? (...) Quem diz daqui do Alentejo, diz por exemplo de Miranda do Douro, diz do Minho, da Estremadura, das Beiras. Faz todo o sentido que a música local seja ensinada nas escolas.”</p> <p>“(...) tenho a certeza que para a maioria das crianças o ambiente propício para transmitir a cultura local, é as escolas, é o ensino.”</p> <p>“(...) todos os dias, todas as semanas, repetindo-se e falando-se na matéria, fica e passa-se a mensagem, tenho a certeza.”</p>

Para além deste assunto comum, o PM sugere a introdução da disciplina de cultura local nas escolas. O PS expressa-se sobre a articulação entre diferentes entidades que promoveram o (seu) projeto de PCI na escola e especifica a música local enquanto conteúdo a ser transmitido a este nível, apresentando algumas ideias para esta aplicação. A PVC refere-se à oportunidade e vantagem para sensibilizar para o PCI, considerando a presença dos alunos na escola/sala de aula. Por fim, a PM distingue o contributo dos pais e avós na escola para a concretização desse fim, bem como a dinamização promovida pelos grupos da comunidade local.

1.7. Ensino das diferentes culturas locais nas escolas

A última tabela deste ponto, a Tabela 12, apresenta as opiniões dos professores relativamente ao “ensino das diferentes culturas locais nas escolas”.

Tabela 12 - *Ensino das diferentes culturas locais nas escolas*

PMD	<p>“Há alguns professores que eu conheço, que são daqui, estão a dar aulas no Algarve, estão a dar aulas noutra região completamente diferente, que não lhes diz nada culturalmente, não tem a ver com eles mas, de qualquer maneira, seria interessante eles próprios explorarem um pouco a cultura local, e dar essa própria cultura local às crianças. Eu acho que isso é o mais importante. E as AEC’s, neste momento, eu acho que nos dão muita liberdade para podermos trabalhar nesse sentido, mesmo.”</p> <p>“Sim, eu acho que sim [que o património de Miranda se deveria estender ao resto do país] e é pena, se calhar, neste momento, a cultura mirandesa não estar com tanta força como devia. Ter força é mostrar-se ao exterior (...) Porque esta é uma zona com uma cultura riquíssima, e acho que há muitíssimo mais para fazer do que tem sido feito. Importava exportar a cultura, antes do turismo, que é trazer pessoas, há que exportar a cultura, que a dar a conhecer, e há que a mostrar. E isso não está a ser feito.”</p>
PVC	<p>“Eu penso que as escolas são um veículo por excelência de estudo, preservação, de respeito pela nossa herança cultural. Agora, em cada meio, na escola, devia fazer parte do currículo algo que fosse à procura das nossas tradições. Não é no meu meio eu ir à procura das tradições de um meio distante, que não tem nada que ver connosco. Isso pertencia à escola desse meio. Cada qual no seu meio. Porque nós, para fazermos esse trabalho, temos que o conhecer. Eu, para fazer um trabalho no meu meio, sobre as tradições de Lisboa, eu tinha que ir estudar primeiro, tinha que ir vivenciar as tradições de Lisboa. Caso isso não acontecesse, podíamos não estar a ser tão fiéis.”</p>
PM	<p>“Sim, porque acho que a cultura portuguesa devia ser partilhada ao nível do país inteiro; tal como algumas tradições, por exemplo, do norte vêm até cá abaixo, vice-versa também devia acontecer.”</p>
PS	<p>“É assim, eu acho que sim [que o património cultural da região deveria ser ensinado no resto do país]. Mas nós temos muita diversidade cultural a nível do país.”</p> <p>“Cada região ensinar aquela que é sua, não aquilo que é ensinado em todo o mundo, ou em todo o país. Penso eu, não sei se estou certo, se estou errado. Falamos do país: o Algarve tem um tipo de música, o Alentejo tem outro tipo de música, e cada região tem um tipo de música. Foi assim que foi definido. Porque é que cada região não ensina a sua própria música nessa região? Não faz sentido eu ensinar a cantar alentejano no Minho, não faz sentido. Porque aí a comunidade não se identifica. Faz sentido sim ensinar-se a música do Minho, os viras, e essas coisas todas nas escolas. Pode não se ensinar, porque às vezes pode ser difícil. Mas, pelo menos, levar-se à escola, dar-se a conhecer na escola: a concertina, as violas tradicionais que nós temos muitas (...).”</p>

Sobre este aspeto, as opiniões são algo divergentes: o PMD fala da viabilidade de alguém, mesmo pertencendo a outro local, ensinar a cultura do local onde a escola se situa, e ainda da importância da cultura de Miranda ser ensinada em outras escolas do país; o PS, com opinião diferente, afirma que cada escola deveria ensinar a própria cultura local/regional, em particular pelo facto da comunidade apenas se identificar com

essa; a PVC, com uma opinião próxima da do PS, fala do rigor que deve existir nesta sensibilização, assumindo ser mais adequado alguém do próprio local ensinar a cultura desse sítio, a menos que se estude. Por fim, a par do PMD, a PM defende a partilha e o ensino de saberes entre as diferentes regiões do país.

Através da análise realizada com base nos diferentes temas da entrevista, e considerando a sensibilização para os saberes do PCI junto dos alunos, conseguimos verificar que o PMD entende e difunde a música enquanto manifestação da cultura local (mirandesa) referindo-se, por vezes, à nacional. O PS perscruta e difunde a cultura local, evidenciando a transmissão da música local (cante alentejano). Por fim a PVC, tendo por referência o grupo de folclore a que pertence, difunde as diferentes manifestações da cultura local (música, danças, trajes, ofícios do passado, ...).

2. Análise das respostas dos alunos do 1.º CEB ao inquérito por questionário segundo as categorias

O tratamento da informação recolhida junto dos alunos através do inquérito por questionário aplicado permite-nos, através da tradução dos dados, conhecer melhor a amostra em estudo e aprofundar a presente investigação. Assim, nesta secção, passamos à apresentação dos resultados obtidos através da aplicação deste instrumento de recolha de informação.

Com efeito, a análise da informação processa-se através da tradução das respostas dos alunos em valores que são introduzidos no programa Microsoft Office Excel 2007. Os alunos são agrupados segundo a sua região (Norte, Centro, LVT e Alentejo) e a média das suas respostas é calculada. A ponderação é, assim, feita através do somatório dos valores de cada região a dividir pelo número de alunos participantes de cada um destes locais, ficando os resultados ponderados em relação ao número de alunos. Os alunos que responderam a menos de 50 % das perguntas são considerados *outliers* tendo sido, por isso, eliminados da análise de modo a não enviesarem os resultados. Ao todo, foram eliminados 6 casos.

Para a classificação das respostas calculámos da seguinte forma: nos casos em que os alunos não respondem/não existem dados, classificámos a resposta com 0 valores; quando respondem de forma errada, classificámos com 1 valor; quando respondem de forma aceitável, a classificação é de 2 valores; quando respondem de forma correta, a classificação atribuída é de 4 valores.

Assim, nas primeiras 3 categorias (“instrumentos musicais”, “dança e música”, “costumes e rituais”), numa análise à região, e tendo em conta as 5 perguntas, a escala varia entre 0 e 25 já que, para cada pergunta, o valor máximo é de 5 valores, ex.: “Conheces...” → “sim” (1 valor); “Chama-se” → “resposta correta” (4 valores). Assim, $1+4=5$ | $5 \times 5=25$ considerando o valor máximo 5 e as 5 perguntas. Se avaliarmos em função do conteúdo da categoria a escala varia entre 0 e 20, já que 5 valores (máximo) x 4 respostas das regiões perfaz um total de 20 valores.

Na 4.^a categoria (“literatura oral”), também com 5 questões, acrescenta-se à sequência de perguntas/valores: “História” → “resposta certa” (4 valores). Nesta os alunos devem procurar descrever, em poucas palavras, a história associada à imagem. Para este caso, e numa análise à região, a escala varia entre 0 e 45 valores, já que a soma é $1+4+4=9$ | $9 \times 5=45$, ou seja, 9 valores (máximo por pergunta) x 5 (perguntas). Na análise ao conteúdo, a escala varia entre 0 e 36, já que 9 valores x 4 respostas das regiões perfaz um total de 36 valores.

Por fim, relativamente à categoria dos “géneros musicais”, uma vez que se trata de uma resposta com variável nominal em que “não” representa 0 e “sim” representa 1, e que são apresentados dois temas para cada género, o valor máximo por região e para cada género é de 2 valores. Assim, numa análise ao género, a escala varia entre 0 e 8 valores, já que 2×4 (regiões) = 8 valores.

Na apresentação dos resultados procedemos a uma análise descritiva e de variância procurando, neste último caso, compreender se as diferenças observadas nas médias são ou não significativas. O cálculo da significância é realizado com uma análise kruskal-wallis (análise de variância não-paramétrica).

Para a apresentação dos resultados, e de modo a facilitar a explicação, falaremos tanto em “região” como em Norte, Centro, LVT e Alentejo para nos referirmos aos resultados obtidos através da amostra de alunos que preencheu o inquérito por questionário.

2.1. Instrumentos musicais

Como referimos, a escala da categoria “instrumentos musicais” varia entre 0 e 25 valores em cada região, ou entre 0 e 20 valores, se a análise for relativa ao instrumento. Na análise do Gráfico 1, o Norte revelou ter mais conhecimentos sobre 4 dos 5 instrumentos em causa, em comparação com as restantes regiões, apresentando um somatório de 15,6 valores.

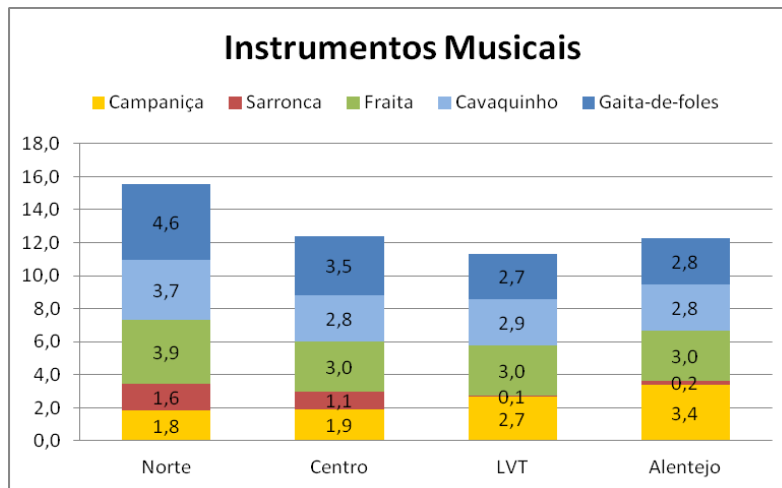


Gráfico 1 - Instrumentos Musicais

Esta região destaca-se ainda por identificar, mais que as outras, a gaita-de-foles, com 4,6 valores, a frita com 3,9 valores, e o cavaquinho, com 3,7 valores. Embora não encontremos explicação para a melhor identificação do cavaquinho, no que respeita à gaita-de-foles e à frita, estes são instrumentos atualmente mais utilizados na região norte do nosso país e alvo de recuperação da sua prática instrumental. Seguido do Norte estão o Centro e o Alentejo no que respeita aos valores da sua literacia cultural (nos domínios em estudo), cujo somatório perfaz 12,4 e 12,3 valores, respetivamente. Relativamente ao Alentejo, este destaca-se por ser aquele que melhor conhece a campaniça, uma viola tradicional desta região. Conseguimos ainda perceber que a sarronca/zabumba é o instrumento musical menos identificado por todas as regiões, com um total de 3 valores. A gaita-de-foles é o instrumento musical mais conhecido por todas as regiões, apresentando 13,7 valores.

2.2. Dança e música

A análise do Gráfico 2, relativo à categoria “dança e música”, mostra-nos que as regiões do Norte e do Alentejo apresentam valores muito próximos, com 13,7 e 13,6 valores, respetivamente.

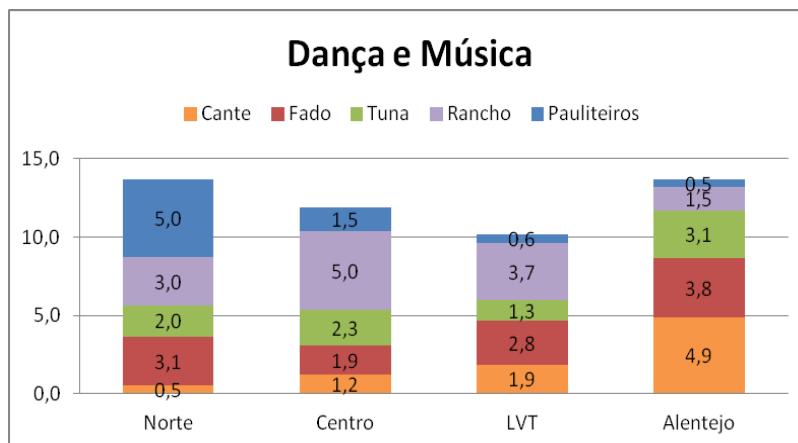


Gráfico 2 - Dança e Música

O Norte destaca-se por apresentar o valor máximo (5) para a imagem dos pauliteiros, já que esta é uma dança característica do nordeste transmontano; por outro lado, e também por constituir um elemento do património cultural da sua região, o Alentejo revela 4,9 valores para o cante alentejano. Ainda para o Alentejo, e sem encontrarmos motivos que justifiquem o elevado valor, destaca-se a melhor identificação da tuna, com 3,1 valores e também do fado, por ser um canto tradicional de todo o país, inclusive desta região, cujo resultado é 3,8 valores. Próximo dos valores totais das regiões Norte e Alentejo está o Centro, com 11,9, que apresenta o valor máximo para a imagem do rancho folclórico. Isto deve-se, provavelmente, ao facto da professora desta região pertencer a um grupo de folclore, e de esta ser uma região com forte presença de ranchos. Ainda sobre o rancho, esta é também a imagem mais identificada pela região de LVT que, embora apresente um valor mais reduzido (3,7), destaca-se por ser, igualmente, uma região com forte presença de ranchos folclóricos. Por outro lado no Alentejo, por ser uma região com reduzidas manifestações culturais deste género, o valor obtido é 1,5. Ainda assim, e considerando a análise a cada um dos conteúdos, o rancho folclórico é o elemento da dança e música que maior valor obtém (13,2), considerando as 4 regiões. Como facilmente podemos observar no *Gráfico 2*, a imagem que revela o valor mais reduzido é a referente aos pauliteiros, com 7,6 valores, já que esta é uma manifestação cultural muito circunscrita à região Norte do nosso país.

2.3. Costumes e rituais

No que respeita à categoria dos “costumes e rituais”, o Gráfico 3 mostra-nos que as regiões de LVT e do Norte revelam os valores mais elevados, com 15,5 e 15,4 valores, respetivamente.

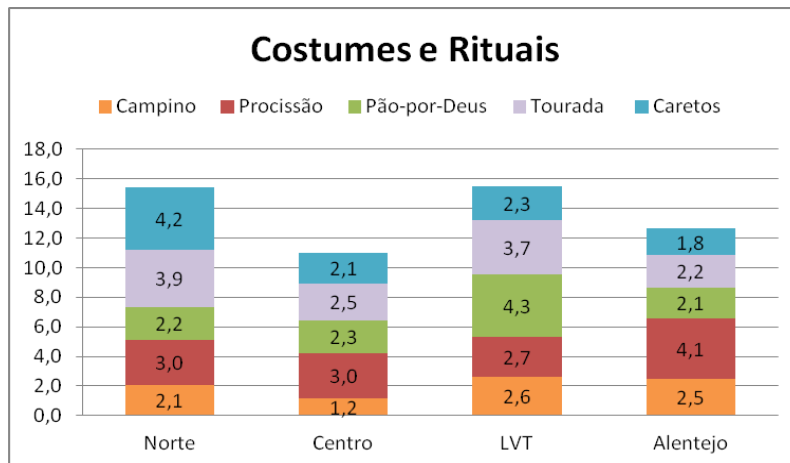


Gráfico 3 - Costumes e Rituais

A região de LVT destaca-se pelo seu melhor conhecimento da representação do Pão-por-Deus por esta ser uma prática de forte tradição neste local, com 4,3 valores; a região Norte destaca-se por apresentar o valor mais elevado para os caretos (4,2), uma vez mais por serem elementos culturais específicos desta região. Relativamente aos valores totais obtidos pelas regiões, segue-se o Alentejo, com um total de 12,6 valores, que apresenta o valor mais elevado (4,1) das 4 regiões para a imagem da procissão ou romaria. Embora saibamos que esta prática religiosa é vulgar em todo o país – e prova disso é o facto de este ser o costume/ritual que obtém maior pontuação nas 4 regiões (12,9 valores) – o valor obtido pelo Alentejo pode ser consequência do facto de, na altura em que recolhemos as respostas, estar a decorrer neste local do concelho de Serpa festas religiosas que envolveram procissões. Importa ainda referir que a imagem da tourada tem, igualmente, um valor elevado nas 4 regiões (12,2 valores) e que a imagem menos identificada é a do campino, que obtém 8,3 valores.

2.4. Literatura oral

Na categoria da literatura oral, e através da análise do Gráfico 4, a região que mais se destaca pelas suas respostas certas é a do Norte, com um total de 20,9 valores. Importa recordar que nesta categoria a escala de valores segundo uma análise à região varia entre 0 e 45, uma vez que se acrescenta a questão “História”.

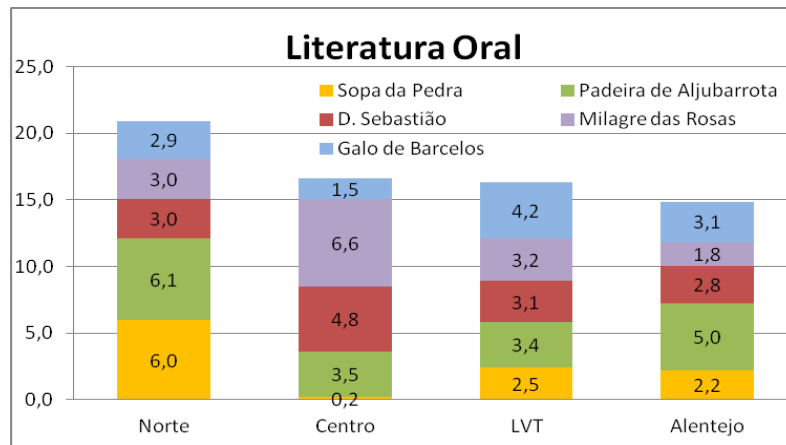


Gráfico 4 - Literatura Oral

Assim, a região Norte apresenta os valores mais elevados, comparativamente com as restantes regiões, no que respeita à identificação e domínio da história da Padeira de Aljubarrota, com 6,1 valores, e da Sopa da Pedra, com 6 valores, embora a origem destas lendas não esteja associada a esta região. Estes conteúdos que se destacam positivamente na região Norte encontram, quando consideradas todas as regiões, o valor mais elevado para a Padeira de Aljubarrota, com 17,9 valores, e o valor mais reduzido para a Sopa da Pedra, que obtém 10,8 valores. A região Centro, que apresenta um valor total de 16,6 valores, destaca-se por melhor identificar e dominar uma lenda associada à região Centro, o Milagre das Rosas, com 6,6 valores, e a região de LVT, que auferiu um resultado total de 16,3 valores, revela conhecer bem a lenda do Galo de Barcelos, obtendo 4,2 valores, apesar da origem desta estar associada à região Norte. A região que menos se destaca pelos seus conhecimentos a este nível é o Alentejo, cujo valor total é de 14,9 valores. Estes valores permitem-nos concluir que, no que respeita às lendas em causa, estas são do conhecimento geral dos habitantes do nosso país, o que significa que não existe uma relação direta entre quem melhor as conhece e quem reside na região de origem das mesmas. Assim, em relação às lendas, não existe um padrão regional.

2.5. Preferências musicais

Por fim, considerando o interesse que tivemos em conhecer as preferências musicais dos alunos entrevistados, e que melhor refletem o seu gosto/opinião, os resultados obtidos para os diferentes géneros são, segundo a análise do Gráfico 5:

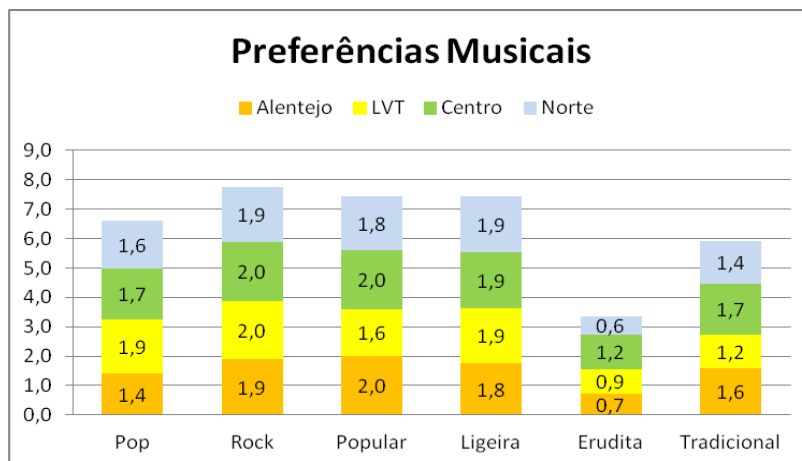


Gráfico 5 - Preferências Musicais

O género que auferê maior pontuação é o rock, com 7,8 valores, imediatamente seguido pela música ligeira e pela popular, que obtiveram ambas 7,4 valores. Os géneros pop e tradicional apresentam valores ligeiramente mais baixos, com 6,6 e 5,9 valores, respetivamente. O género musical menos apreciado é o da música erudita, cujo total perfaz 3,3 valores.

3. Análise das respostas dos classificadores a partir das áreas temáticas

Para a análise das respostas conseguidas através do questionário aplicado aos classificadores sistematizámos a média dos valores atribuídos pelos 18 elementos na Tabela 13. A média de cada região é por nós calculada considerando os valores que os classificadores – 3 elementos para cada grupo – atribuem aos 6 grupos para cada uma das perguntas, sendo esse o valor que cada célula da Tabela 13 contém.

Tabela 13 - Médias dos valores atribuídos aos grupos das 4 regiões pelos classificadores

Tópicos das questões	Norte	Centro	LVT	Alentejo
1. Desempenho a cantar	3,78	3,78	2,83	3,39
2. Relações sociais e conhecimentos musicais	3,94	3,78	3,33	4,11
3. Meios de comunicação social e conhecimentos musicais	4,33	4,67	4,83	3,78
4. Músicas cantadas e sua pertença à cultura local	2,11	2,28	1,61	3,44
5. Identificação com a música cantada	3,00	3,17	2,83	3,72
6. Músicas cantadas e contacto com a cultura local	2,11	2,17	1,78	3,78
7. Gosto com que cantam	4,06	3,67	3,22	4,00
8. Preferência por canções locais ou exteriores a este	4,00	3,72	4,28	2,33
9. Património cultural imaterial e músicas cantadas	1,94	2,06	1,33	3,17

10. Gosto por música portuguesa	3,28	3,72	2,44	4,39
11. Conhecimento das lendas	3,22	3,33	3,72	3,56
12. Relações sociais e conhecimento das lendas	3,83	3,50	3,44	3,94
13. Gosto com que contam as lendas	3,89	3,17	3,83	3,94
14. Conhecimento das lendas (pelos classificadores)	1,44	3,06	3,11	2,67
15. Lendas enquanto valor cultural	4,17	3,50	3,56	4,11
16. Lendas e proximidade da cultura local	3,89	2,56	2,39	3,17
17. Importância da informação transmitida sobre a área “terra”	3,67	3,50	2,89	4,28
18. Saberes da terra e contributo das relações sociais	4,11	4,00	3,61	4,33
19. Saberes da cultura local enquanto estímulo para a relação com a terra	3,67	3,61	2,89	4,33
20. Referências sobre o lugar que habitam e integração na comunidade	4,22	4,00	3,67	4,61
21. Gosto pelo local que habitam	3,89	4,00	3,89	4,78
22. Valorização da cultura local	3,78	3,83	2,89	4,33
23. Probabilidade de permanecer na terra	2,89	3,44	3,50	3,39
24. Discurso rural ou urbano	2,00	2,61	3,44	1,56
25. Gosto em falar dos assuntos	4,28	4,22	3,94	4,50
26. Diversidade cultural dos alunos	3,17	2,67	3,06	3,22
27. Saberes passados ou atuais	2,78	2,50	2,56	3,06
28. Identidade cultural local dos alunos	3,33	3,22	2,22	4,06
29. Origem dos conhecimentos: escola ou exterior desta	3,61	2,94	3,06	3,50

Os resultados às perguntas ao questionário dos classificadores são, de seguida, apresentadas em gráfico de barras enunciando, para cada pergunta, as 4 regiões, os valores atribuídos a cada um dos 6 grupos, e a média geral das respostas. A escala aplicada varia de 1 a 5 valores. A apresentação encontra-se dividida de acordo com as 4 áreas temáticas – “música”, “lendas”, “terra” e “gerais”.

3.1. Área temática – música

Na primeira pergunta do questionário aos classificadores, estes apreciam a interpretação das diversas músicas cantadas pelos alunos. No Gráfico 6, apresentam-se os seguintes resultados:

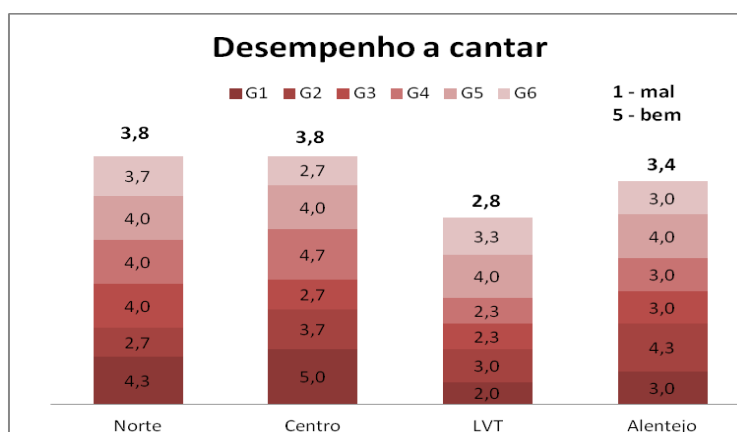


Gráfico 6 - Desempenho a cantar

Os grupos do Norte e Centro apresentam o valor mais alto (**3,8**) no que respeita ao desempenho dos alunos a cantar. No caso do Norte, os valores dos grupos variam entre 2,7 e 4,3 e, no caso do Centro, entre 2,7 e 5. De seguida, os grupos do Alentejo apresentam uma média de **3,4** valores que está próxima do valor mais alto atribuído, e valores homogéneos que variam entre 3 e 4,3. Os grupos de LVT apresentam um valor médio de **2,8**, o mais baixo das 4 regiões, variando os valores atribuídos aos grupos entre 2 e 4. Deste modo, os grupos que melhor cantaram são os do Norte e do Centro, seguidos dos do Alentejo, com os de LVT a revelarem pior desempenho neste aspeto.

A segunda pergunta questiona os classificadores quanto ao contributo das relações sociais para os conhecimentos musicais dos alunos.

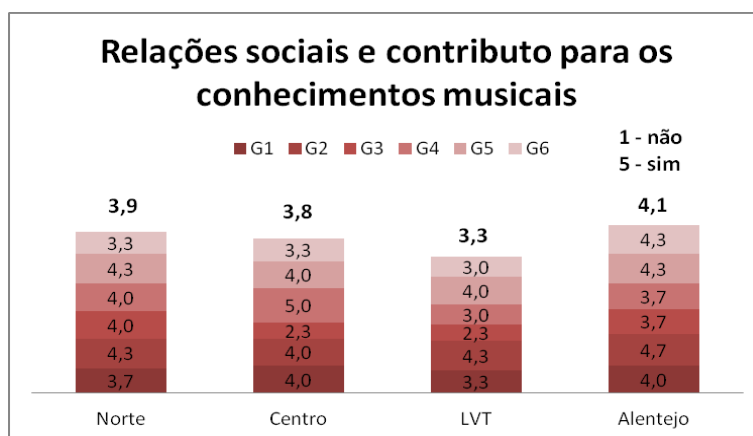


Gráfico 7 - Relações sociais e contributo para os conhecimentos musicais

Como se pode analisar no Gráfico 7, é nos grupos do Alentejo que os valores são mais elevados, variando estes entre 3,7 e 4,7, o que perfaz uma média de **4,1** valores. Os grupos do Norte e Centro apresentam médias muito próximas, **3,9** e **3,8**, respetivamente. Os grupos de LVT, embora apresentem o valor mais baixo das 4 regiões, apresentam uma média de **3,3** valores, não muito distante das restantes. Neste caso, o contributo das relações sociais para o maior aprofundamento dos conhecimentos musicais é maior nos grupos do Alentejo, seguindo-se os do Norte e do Centro e, ligeiramente mais distante, os de LVT.

Considerando a relação entre os meios de comunicação social e os conhecimentos de música dos alunos entrevistados pode-se analisar, no Gráfico 8, que:

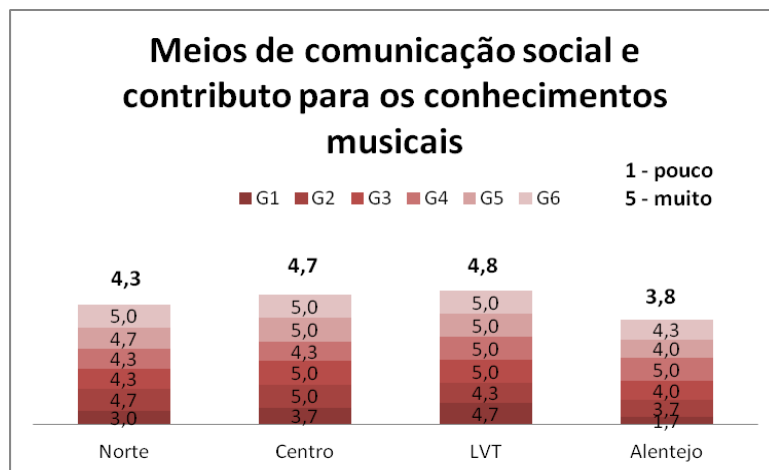


Gráfico 8 - Meios de comunicação social e contributo para conhecimentos musicais

Todas as regiões revelam valores elevados e bem acima da média, pertencendo o mais alto ao grupo de LVT, com **4,8** valores, nos quais os grupos são avaliados, na sua maioria, em 5 valores. O valor mais baixo pertence ao grupo do Alentejo, com **3,8** valores, que regista uma variação elevada, entre 1,7 e 5 valores. Os grupos do Norte e do Centro apresentam, respetivamente, **4,3** e **4,7** valores notando-se, para o grupo do Centro, igualmente muitas classificações com 5 valores. Assim, no que respeita aos conhecimentos musicais revelados pelos alunos, o contributo dos meios de comunicação social é maior nos grupos de LVT, imediatamente seguidos dos do Centro. Ainda próximos estão os grupos do Norte e, ligeiramente mais distantes, os do Alentejo, que revelam menor influência dos meios de comunicação social nas canções transmitidas.

O Gráfico 9 mostra a opinião dos classificadores no que respeita às músicas cantadas e a sua pertença à cultura local.

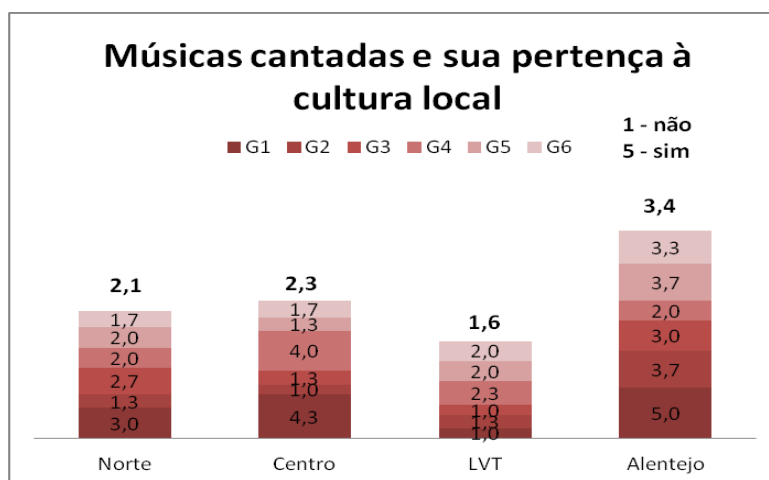


Gráfico 9 - Músicas cantadas e sua pertença à cultura local

Na opinião dos classificadores, os grupos do Alentejo são aqueles que cantam mais músicas pertencentes à sua região, sendo avaliados em **3,4** valores. No entanto, o intervalo de valores atribuídos a este grupo varia de 2 a 5 valores, o que revela uma distinção, a neste nível, entre os grupos. Os grupos do Norte e Centro apresentam valores abaixo da média, com **2,1** e **2,3** valores, respetivamente. Os grupos de LVT apresentam, para esta pergunta, um valor bastante baixo (**1,6**), com uma variação entre 1 e 2,3 valores. Assim, grande parte das músicas cantadas pelos grupos do Alentejo pertence à sua cultura local; nos grupos do Norte e Centro as músicas apresentadas são mais distantes das respetivas culturas e, em LVT, as canções são distantes da cultura local desta região.

O Gráfico 10 apresenta os resultados sobre a opinião dos classificadores no que respeita à identificação dos alunos com as músicas cantadas durante a entrevista.

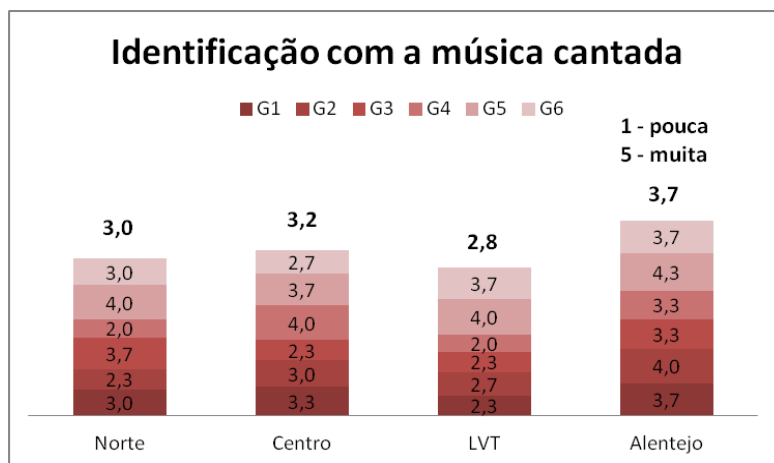


Gráfico 10 - Identificação com a música cantada

Na opinião dos classificadores, todos os grupos das 4 regiões revelam identificar-se de forma razoável com a música que cantam, com os grupos de LVT a apresentarem os valores mais baixos, entre os 2 e os 4, numa média que perfaz o total de **2,8**, e o Alentejo a apresentar os valores mais elevados, com uma média de **3,7** valores, resultante de valores que variam entre os 3,3 e os 4,3. Também no Gráfico 10 se pode perceber que o Norte e o Centro apresentam valores intermédios a estes, com **3** e **3,2** valores, respetivamente. Assim, são os grupos do Alentejo aqueles que revelam identificar-se mais com as músicas que cantam, embora os restantes grupos do Centro, Norte e LVT também mostrem identificar-se, já que as suas médias estão acima do valor médio de 2,5, embora os grupos de LVT se revelem mais distantes desta identificação.

O Gráfico 11 apresenta os resultados da relação entre as músicas cantadas e a cultura local, ou seja, se as mesmas refletem um contacto dos alunos com a mesma.

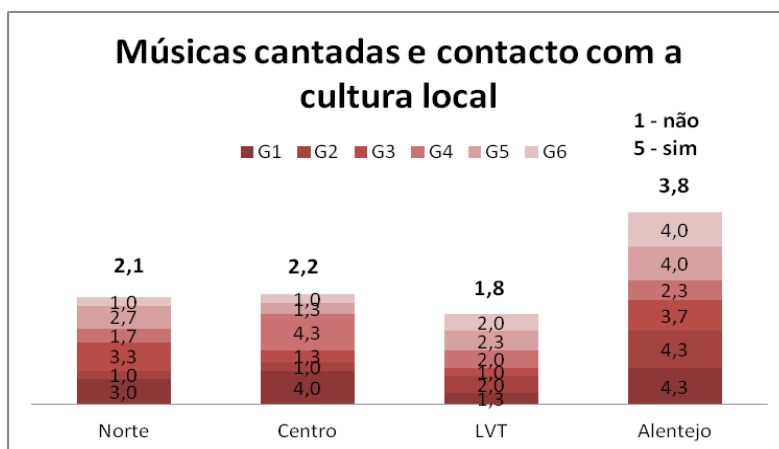


Gráfico 11 - Músicas cantadas e contacto com a cultura local

A análise ao Gráfico 11 mostra-nos que existe uma grande diferença de valores entre as 4 regiões, que variam entre **1,8**, para LVT e **3,8**, para os grupos do Alentejo em que se denota que este contacto é maior, e com valores atribuídos aos grupos entre 2,3 e 4,3. Os grupos de LVT apresentam valores bastante mais baixos, que variam entre 1 e 2,3. Para o caso do Norte, a média é de **2,1**, com uma variação entre 1 e 3,3 valores. No caso do Centro, a média é de **2,2**, sendo que os valores se apresentam muito discrepantes, variando de 1 até 4,3. Também neste caso são os grupos do Alentejo aqueles que, através da música cantada, revelam ter um forte contacto com a cultura local, e são os grupos de LVT aqueles que se mostram mais afastados da mesma, tal como os grupos do Norte e Centro.

A avaliação do gosto com que cantam, apresentada no Gráfico 12, apresenta as seguintes características:

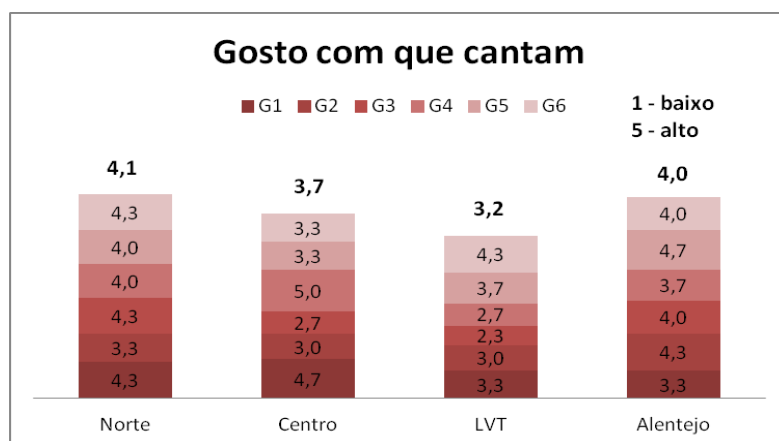


Gráfico 12 - Gosto com que cantam

Todas as regiões apresentam médias elevadas, acima de 3 valores. Neste gráfico, destaca-se o grupo do Norte, com **4,1** valores, seguido do Alentejo, com **4** valores. LVT apresenta o valor mais baixo (**3,2**), encontrando-se o Centro numa posição intermédia, revelando uma média de **3,7** valores para esta questão, com valores que vão desde 2,7 a 5. Os grupos do Norte são, assim, aqueles que demonstram ter mais gosto em cantar as suas preferências musicais, seguidos dos do Alentejo e, ainda próximo, dos do Centro. Os grupos de LVT, embora apresentando valores inferiores, revelam também ter prazer em fazê-lo.

O Gráfico 13 apresenta a preferência dos alunos por cantar músicas locais ou de origem externa.

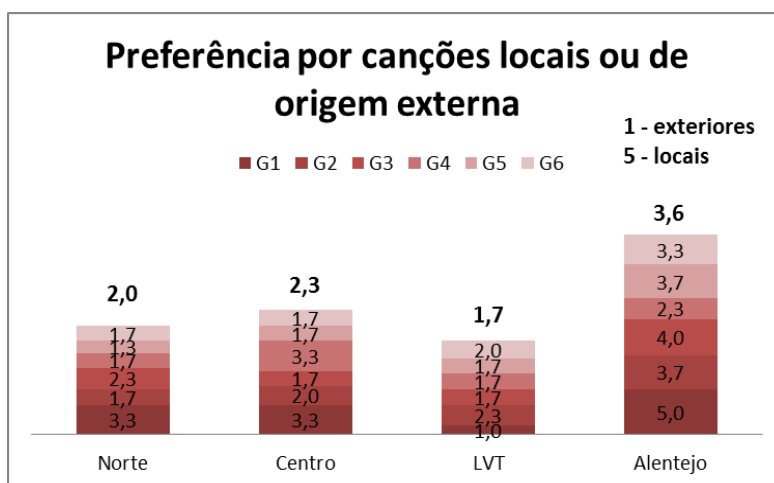


Gráfico 13 - Preferência por canções locais ou de origem externa

Os valores do Gráfico 13 indicam que no Alentejo existe uma preferência por canções locais, com valores a variar entre 2,3 e 5, e uma média de **3,6** valores. Nos grupos de LVT é notória a preferência por músicas de origem externa, com uma média de **1,7**, variando os valores de 1 a 2,3 entre os grupos. Próximos do valor de LVT estão os valores do Norte, com uma média de **2**, e os do Centro, com uma média de **2,3**. Os grupos de LVT são, assim, aqueles que mais demonstram gostar de cantar temas de origem exterior à cultura local, seguidos dos grupos do Norte e do Centro. Os grupos do Alentejo revelam maior gosto em cantar música local.

No que respeita à distância ou proximidade das músicas cantadas com o património cultural imaterial de cada um dos locais, o Gráfico 14 mostra-nos que:

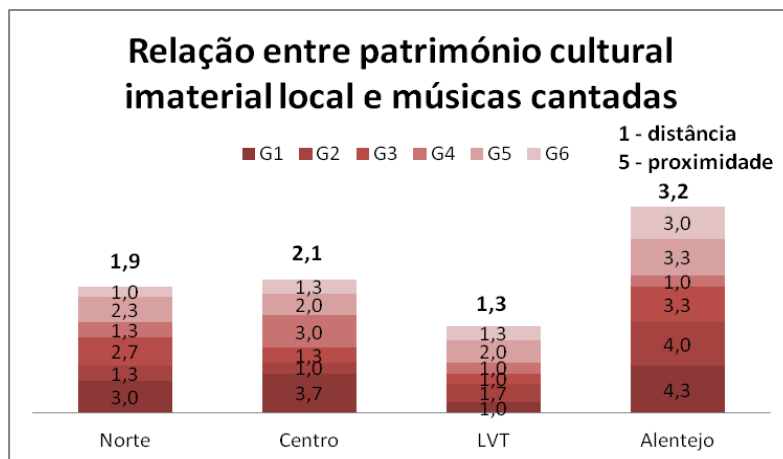


Gráfico 14 - Relação entre património cultural imaterial local e músicas cantadas

O Alentejo apresenta uma média mais elevada (**3,2**), que significa que os seus grupos cantam músicas próximas do património cultural imaterial da sua região, embora os seus valores variem entre 1 e 4,3, entre os seus grupos. Os grupos que menos se destacam nesta questão por apresentarem os valores mais baixos são os pertencentes a LVT, que apresenta uma média de **1,3** valores. Próximo de LVT está o Norte, com uma média de **1,9** valores, cujas classificações variam entre 1 e 3, seguindo-se o grupo do Centro, com uma média de **2,1**, e com uma variação entre grupos de 1 a 3,7. Os grupos do Alentejo são, também para este aspeto, aqueles que mais apresentam músicas pertencentes à cultura local. Os grupos do Norte e Centro cantam temas bastante mais distantes da sua cultura, revelando-se as músicas interpretadas pelos grupos de LVT como as mais distantes do PCI local.

Considerando a questão relativa ao gosto dos alunos pela música portuguesa, o Gráfico 15 permite a seguinte análise:

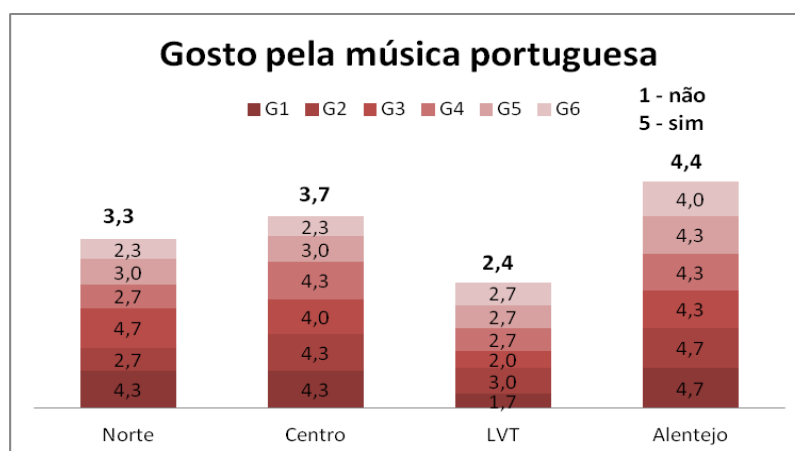


Gráfico 15 - Gosto pela música portuguesa

Os grupos de LVT apresentam os valores mais baixos, variando entre 1,7 e 3, e com uma média de **2,4**, significando isto que estes gostam menos de música portuguesa, em comparação com os grupos das outras regiões. De seguida, os grupos do Norte apresentam uma média de **3,3** valores e os do Centro uma média de **3,7** valores. A média do Alentejo é de **4,4** valores, e todas as suas classificações rondam os 4 valores. Por fim, no que respeita à música, e no seguimento dos resultados obtidos nas questões anteriores, os grupos do Alentejo são aqueles que mais gosto revelam pela música portuguesa. Para este ponto também se destacam os grupos do Centro, seguidos dos grupos do Norte. Em LVT o gosto pela música portuguesa é o menos representativo de todas as regiões.

Procurando compreender a existência de diferenças significativas nos resultados obtidos, realizámos uma análise de kruskal-wallis em que, para cada uma das perguntas, cruzámos os valores entre regiões, réplicas (cada réplica corresponde às 3 avaliações de cada áudio), e classificadores. Esta análise é feita para as 29 perguntas e é, seguidamente, apresentada para cada uma das áreas temáticas em estudo.

Tabela 14 - *Teste de Kruskal-Wallis para a área “música”*

Tópicos das questões da área “música”	Regiões		Réplicas		Classificadores	
	Probabil.	Signific.	Probabil.	Signific.	Probabil.	Signific.
1. Desempenho a cantar	0,045	*	0,647	NS	0,371	NS
2. Relações sociais e conhecimentos musicais	0,235	NS	0,211	NS	0,008	*
3. Meios de comunicação social e conhecimentos musicais	0,005	*	0,691	NS	0,208	NS
4. Músicas cantadas e sua pertença à cultura local	0,001	**	0,907	NS	0,459	NS
5. Identificação com a música cantada	0,064	NS	0,387	NS	0,009	*
6. Músicas cantadas e contacto com a cultura local	0,001	**	0,896	NS	0,71	NS
7. Gosto com que cantam	0,112	NS	0,061	NS	0,072	NS
8. Preferência por canções locais ou exteriores a este	0	**	0,566	NS	0,291	NS
9. Património cultural imaterial e músicas cantadas	0,001	**	0,241	NS	0,485	NS
10. Gosto por música portuguesa	0	**	0,13	NS	0,588	NS

Legenda: $p < 0,005 = **$ (muito significativo); $0,005 > p < 0,05 = *$ (significativo); NS (não significativo)

Nas questões 4, 6, 8, 9 e 10, (quase) todas referentes à cultura local, os resultados mostram que existem diferenças muito significativas entre as regiões, com o Alentejo a apresentar resultados muito diferenciados, e com LVT no extremo oposto. Os valores para as réplicas e para os classificadores são não significativos, o que reforça o padrão forte observado. Menos forte, mas ainda com diferenças significativas entre as regiões, são os resultados relativos às questões 1 e 3. Outros resultados a destacar são os obtidos através das questões 2 e 5, nas quais se destacam diferenças significativas nas respostas dadas pelos classificadores, possivelmente por estas serem questões que se prestam a interpretações diversas, e/ou com maior grau de subjetividade. A questão 7 apresenta resultados não significativos para todos os aspetos, o que nos indica que não existem diferenças entre as regiões relativamente ao gosto com que cantam, refletindo que esta variável é indiferente da região em que os alunos estão.

3.2. Área temática – lendas

A área temática “lendas” é introduzida através da décima primeira pergunta do questionário aos classificadores. No Gráfico 16 pode-se analisar o conhecimento dos alunos quanto às lendas contadas.

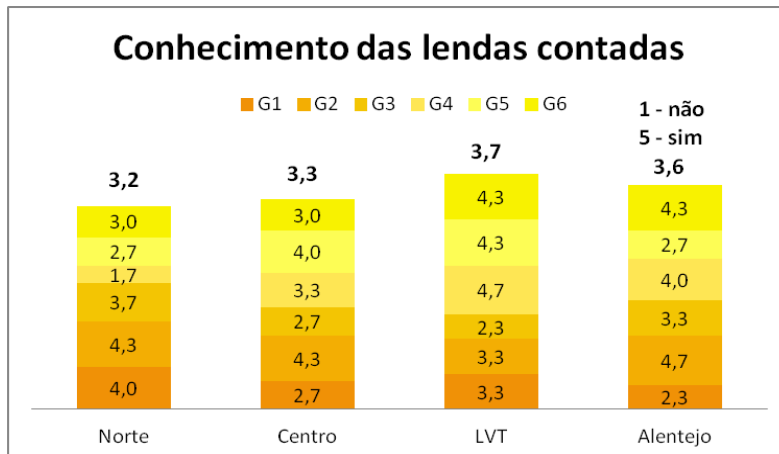


Gráfico 16 - Conhecimento das lendas contadas

A sua análise mostra-nos que a média de todos os grupos é aproximada, encontrando-se os resultados na ordem dos 3 valores. Assim, os grupos que revelam mais saber ao contar as suas lendas são os pertencentes a LVT, apresentando uma média de 3,7 valores. Bastante próximos apresentam-se os valores dos grupos do Alentejo, com uma média de 3,6 valores. O grupo que revelou menor saber em relação às lendas contadas é o do Norte com 3,2 valores embora, conforme referido, a diferença não seja significativa, comparativamente à média dos restantes grupos analisados. O Centro

apresenta uma média de **3,3** valores, muito próxima da média do Norte. No conhecimento das lendas destacam-se assim LVT e o Alentejo, seguidos do Centro e do Norte.

O Gráfico 17 apresenta os resultados relativos ao contributo das relações sociais dos alunos para o conhecimento das lendas.

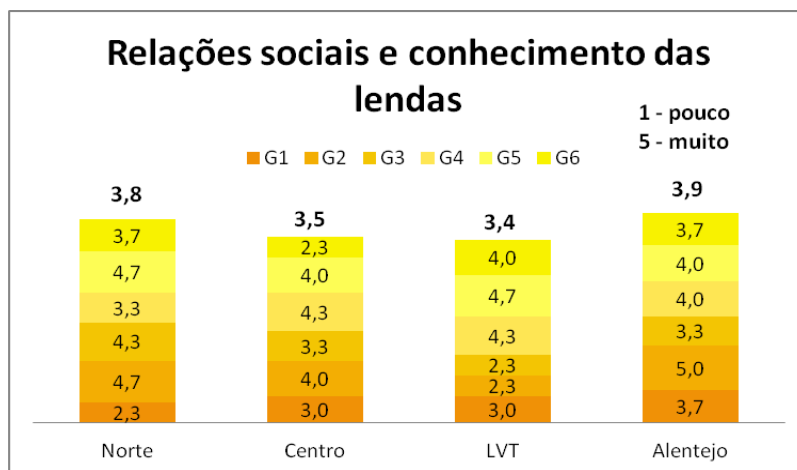


Gráfico 17 - Relações sociais e conhecimento das lendas

Assim, também neste gráfico, as médias dos grupos encontram-se, para todas as regiões, na ordem dos 3 valores. Os valores são, assim, bastante próximos, destacando-se os grupos do Alentejo, com uma média de **3,9** valores, com resultados entre os 3,3 e os 5, seguidos dos grupos do Norte, com uma média de **3,8**, e valores entre os 2,3 e 4,7. As duas regiões cujos grupos apresentam médias mais baixas são LVT e o Centro, classificados com **3,4** e **3,5**, respetivamente, significando que o conhecimento das lendas por estes grupos tem um menor contributo das suas relações sociais, comparativamente aos grupos pertencentes às regiões do Alentejo e do Norte. Os grupos do Alentejo e do Norte são, assim, aqueles cujos conhecimentos sobre lendas são mais influenciados pelo contacto com a cultura local, seguidos do Centro e de LVT.

Relativamente ao gosto com que os alunos contam as lendas, o Gráfico 18 permite-nos retirar as seguintes conclusões:

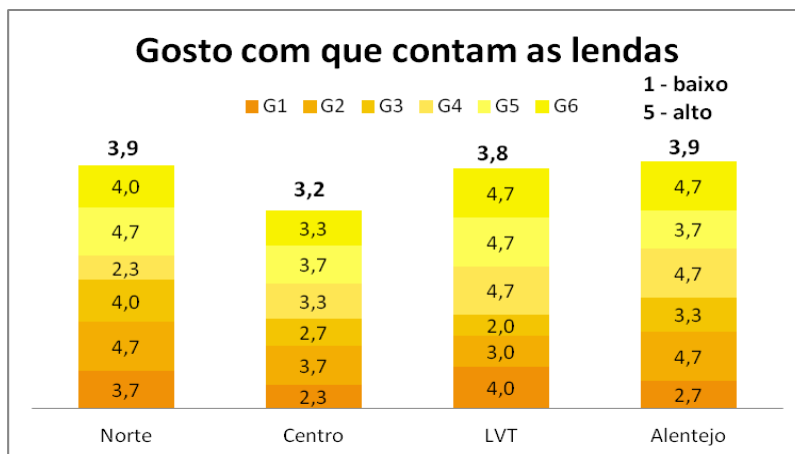


Gráfico 18 - Gosto com que contam as lendas

Os grupos do Norte e do Alentejo apresentam uma média igual de **3,9** valores, destacando-se pelo seu maior gosto em contar as lendas. Com um valor bastante próximo encontram-se os grupos de LVT, com um valor médio de **3,8** e, mais distante, embora também com pontuação na ordem dos 3 valores, estão os grupos do Centro, com uma média de **3,2** valores, constituindo-se como os grupos que menos gosto têm em contar as lendas que conhecem. Assim, o Norte e o Alentejo são os grupos cujo gosto com que contam as lendas mais se destaca, imediatamente seguidos pelos grupos de LVT, com os grupos do Centro a revelarem um menor gosto na transmissão de lendas.

No sentido de se perceber se o conhecimento dos alunos relativamente às lendas contadas é específico ou do domínio geral, a décima quarta pergunta é dirigida aos próprios classificadores que, deste modo, avaliam o saber dos alunos através dos seus próprios conhecimentos.

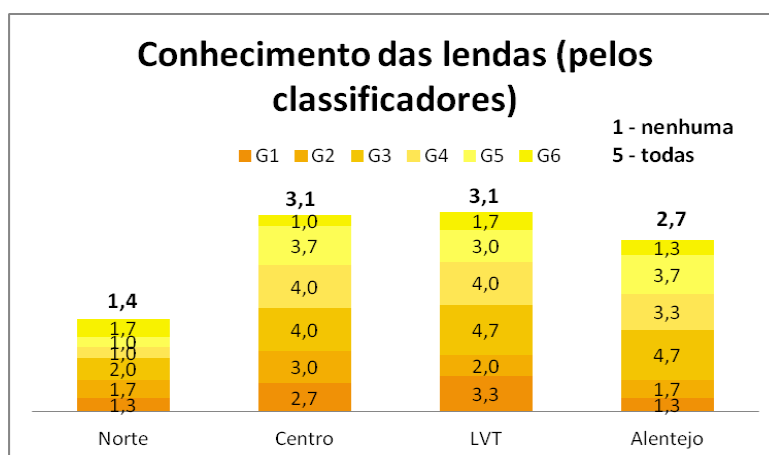


Gráfico 19 - Conhecimento das lendas (pelos classificadores)

Deste modo, o Gráfico 19 mostra-nos que grande parte das lendas contadas pelos grupos do Norte não é do domínio geral, sendo que poucos classificadores as conhecem, encontrando-se a média deste grupo classificada em **1,4** valores. Os grupos do Alentejo apresentam uma classificação um pouco abaixo da pontuação média, com **2,7** valores, e com elevada variação entre os valores atribuídos aos grupos, que vão de 1,3 a 4,7. Os grupos do Centro e de LVT apresentam o mesmo valor médio (**3,1**) e o mais alto entre as 4 regiões, revelando que os classificadores conhecem algumas das lendas contadas. As lendas transmitidas pelos grupos do Centro e de LVT são as mais conhecidas pelos classificadores, e as do Alentejo já se revelam menos conhecidas por estes. O Norte destaca-se por apresentar as lendas menos conhecidas pelos classificadores.

Procurando perceber se as lendas contadas têm valor cultural para os alunos, esta questão é colocada aos classificadores.

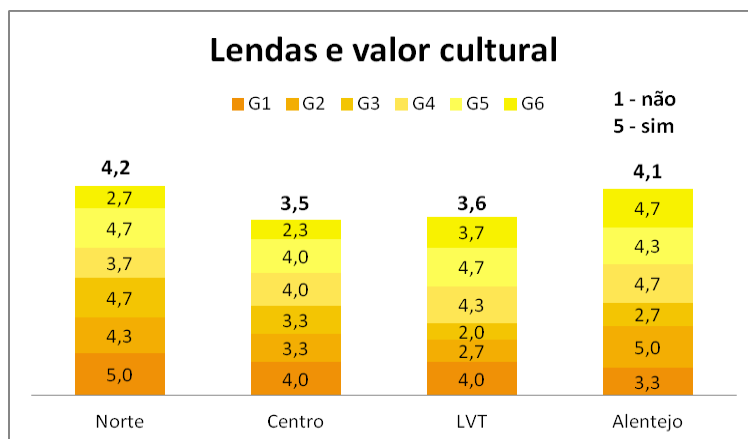


Gráfico 20 - Lendas e valor cultural

Na opinião dos classificadores, e segundo a análise do Gráfico 20, os grupos do Norte e do Alentejo consideram que as lendas têm um forte valor cultural, originando médias com os valores **4,2** e **4,1**, respetivamente. Os grupos de LVT e do Centro apresentam, igualmente, valores consideravelmente altos, encontrando-se o primeiro com uma média de **3,6**, e o segundo, com uma média de **3,5** valores. Assim, são os grupos do Norte seguidos dos grupos do Alentejo aqueles que mais entendem as lendas enquanto valor cultural, sendo que os grupos de LVT e do Centro revelam, também, valorizar este elemento do PCI.

A última pergunta sobre a área “lendas” recai sobre a questão da proximidade destas com a cultura do local, ou seja, se as lendas contadas pertencem à cultura local ou não.

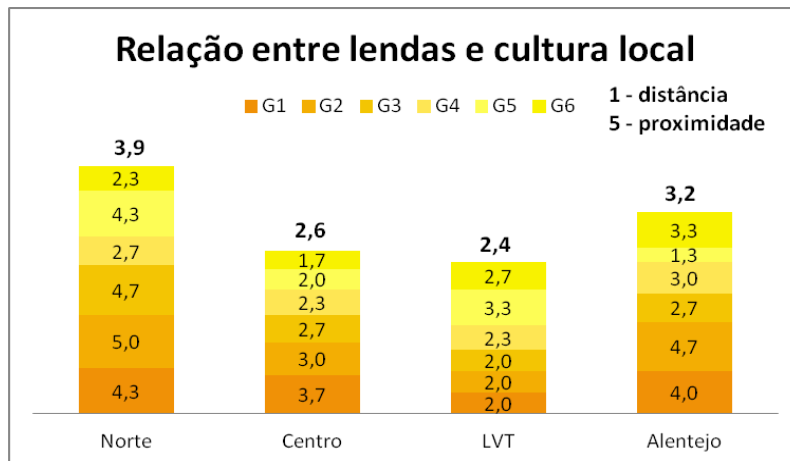


Gráfico 21 - Relação entre lendas e cultura local

A análise do Gráfico 21 apresenta a média mais elevada (**3,9**) para os grupos do Norte, cujos valores variam entre 2,3 e 5. Estes grupos destacam-se assim por terem partilhado lendas, grande parte destas próximas da cultura local. De seguida, os grupos do Alentejo apresentam uma média de **3,2** valores, que se destacam pela sua elevada variação, entre 1,3 e 4,7. Os grupos que apresentam lendas com um maior distanciamento da cultura local são LVT e o Centro, com **2,4** e **2,6** valores, respetivamente. Assim, na avaliação à distância e proximidade das lendas com a cultura local, os grupos do Norte apresentam as lendas mais próximas à sua cultura, embora os grupos do Alentejo tenham também transmitido, na sua grande maioria, lendas próximas da sua cultura local. As lendas mais distantes da cultura local, ou seja, que pertencem a outros locais exteriores a estas regiões, são as transmitidas pelos grupos de LVT, seguidos dos do Centro.

A análise de kruskal-wallis para a área “lendas” encontra-se sistematizada na Tabela 15.

Tabela 15 - Teste de Kruskal-Wallis para a área “lendas”

Tópicos das questões da área “lendas”	Regiões		Réplicas		Classificadores	
	Probabil.	Signific.	Probabil.	Signific.	Probabil.	Signific.
11. Conhecimento das lendas	0,561	NS	0,431	NS	0,302	NS
12. Relações sociais e conhecimento das lendas	0,465	NS	0,805	NS	0,029	*
13. Gosto com que contam as lendas	0,138	NS	0,002	**	0,017	*
14. Conhecimento das lendas (pelos classificadores)	0,002	**	0,417	NS	0,093	NS
15. Lendas enquanto valor cultural	0,192	NS	0,959	NS	0,018	*
16. Lendas e proximidade da cultura local	0,002	**	0,722	NS	0,349	NS

Legenda: $p < 0,005 = **$ (muito significativo); $0,005 > p < 0,05 = *$ (significativo); NS (não significativo)

As questões 14 e 16 destacam-se pelas diferenças significativas entre regiões: a pergunta 14 mostra que os alunos do Norte contam lendas muito desconhecidas pelos classificadores, e que o Centro e LVT contam lendas bem mais conhecidas por estes; a pergunta 16 revela, precisamente, que os alunos contam lendas próximas da cultura local, e que as contadas pelo Centro e LVT são distantes. Nas questões 12, 13 e 15 são as respostas dos classificadores que variam de forma significativa, possivelmente, e uma vez mais, pelas diferentes interpretações dos classificadores a questões menos objetivas. Evidencia-se ainda, para a questão 13, que também nas suas réplicas – nos resultados entre os grupos –, as variações de resultados são muito significativas, o que nos dá conta de fortes diferenças entre os grupos da mesma região no que respeita ao gosto com que contam as lendas, facto que é menos positivo para a clareza das conclusões.

3.3. Área temática – terra

A área “terra” é introduzida através de uma questão que orienta o classificador para uma apreciação global das informações transmitidas. Assim, pretende-se perceber como este classifica a informação comunicada pelo grupo no que respeita à terra, ao local que os grupos evocam enquanto espaço que habita ou ao qual pertence.

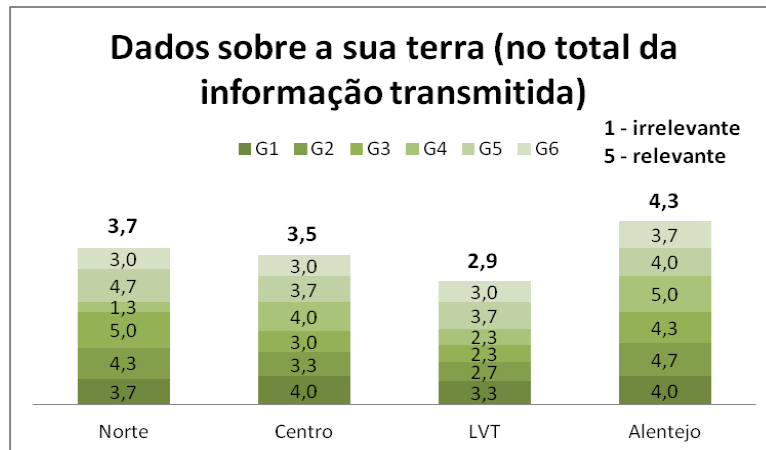


Gráfico 22 - Dados sobre a sua terra (no total da informação transmitida)

O Gráfico 22 permite-nos perceber que os grupos do Alentejo se destacam pela relevância de informações que transmitem sobre a sua terra, uma vez que a média dos seus valores é de **4,3**. Com menor destaque a este nível encontram-se os grupos de LVT, com uma média de valores de **2,9** que, embora seja o mais baixo entre as diferentes regiões, o seu valor não é significativamente baixo, já que se encontra muito perto do valor médio (3). Nas posições intermédias estão os grupos do Norte e do Centro, com **3,7** e **3,5** valores, respetivamente, o que significa que a informação transmitida sobre os

seus locais apresenta alguma relevância. Os grupos que transmitem informações mais relevantes sobre a sua terra são os do Alentejo, seguidos, com alguma distância, dos do Norte e do Centro. O grupo que conta informação com maior irrelevância no que respeita à relação com a sua terra é o de LVT.

Com vista a perceber se os saberes dos alunos sobre a sua terra têm o contributo das suas relações sociais de proximidade, o Gráfico 23 mostra-nos que:

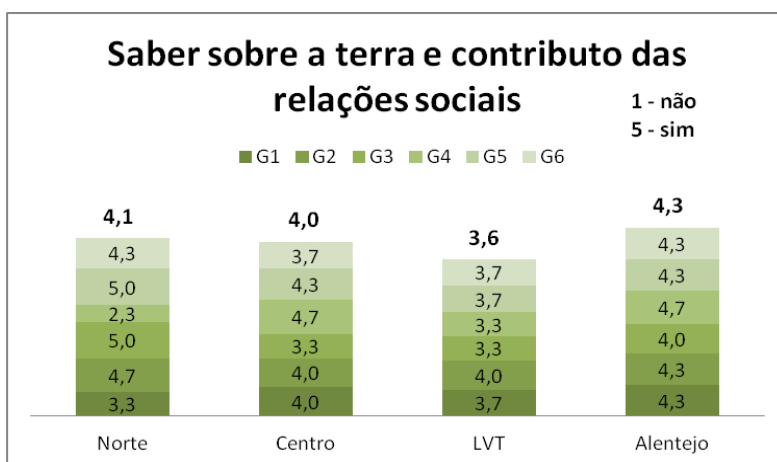


Gráfico 23 - Saber sobre a terra e contributo das relações sociais

A média dos grupos do Alentejo é a mais elevada, com **4,3** valores, com todos os grupos classificados na ordem dos 4 valores. Muito próximo deste valor encontram-se o Norte e o Centro, com **4,1** e **4**, respetivamente. Com um valor médio de **3,6**, os grupos de LVT revelam que o contributo das relações sociais para os seus saberes é razoável, com todos os grupos classificados acima dos 3 valores. Assim, os grupos cujos saberes sobre a terra revelam ter maior contributo das relações sociais são os do Alentejo seguidos, quase imediatamente, dos do Norte e do Centro e, ligeiramente mais distantes, dos grupos de LVT.

No sentido de se perceber se os saberes sobre a cultura local estimulam a relação com o meio de vivência, o Gráfico 24 traduz, de modo comparativo, a situação que adiante consideramos.

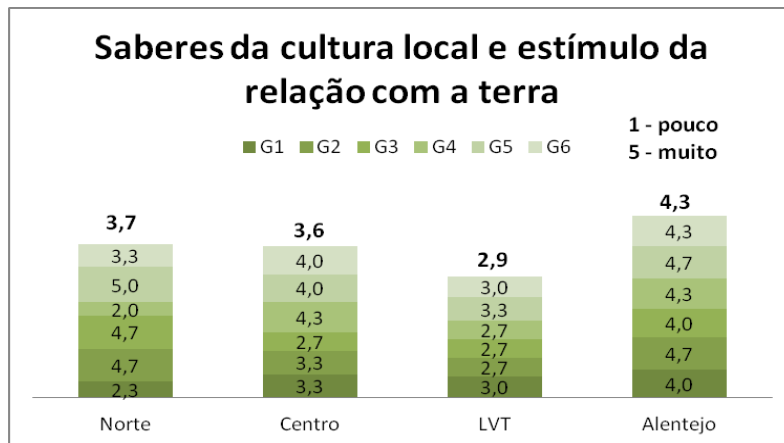


Gráfico 24 - Saberes da cultura local e estímulo da relação com a terra

Os grupos do Alentejo apresentam valores elevados nesta questão, e uma média de **4,3**, significando isso que, na opinião dos classificadores, os saberes da cultura local deste grupo incentivam fortemente a relação destes grupos com a sua terra. O Norte e o Centro apresentam valores acima da média (**3,7** e **3,6**, respetivamente), embora um dos grupos do Norte se apresente mais distante do valor 3 (2,3). Os grupos que menos se destacam a este nível são os pertencentes a LVT, com uma média de **2,9** valores. Na opinião dos classificadores, os grupos cujos saberes sobre a cultura local mais estimulam a sua relação com a terra são os do Alentejo seguidos, com menor significância, dos grupos do Norte e Centro. Nos grupos de LVT esta relação com a terra através dos saberes não é tão notória mas, ainda assim, preponderante.

A vigésima pergunta do questionário aborda a questão relativa à integração dos alunos na comunidade, que é analisada a partir das referências que os alunos transmitem sobre a mesma.

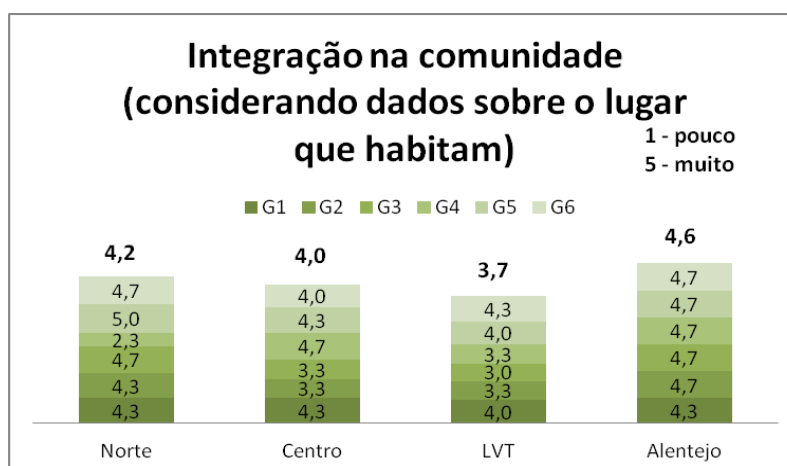


Gráfico 25 - Integração na comunidade (considerando dados do lugar que habitam)

Assim, a análise do Gráfico 25 permite-nos perceber que, no geral, todos os grupos das 4 regiões estão bastante integrados na comunidade, já que as referências que transmitem sobre o lugar que habitam traduzem, na opinião dos classificadores, essa integração. Os grupos do Alentejo distinguem-se dos restantes com uma média de **4,6** valores, seguidos dos do Norte, com **4,2** valores. Igualmente próximos encontram-se as médias dos grupos do Centro (**4,0**) e os de LVT (**3,7**), que apresentam todos os seus valores acima de 3. Assim, os grupos que mais revelam estar integrados na comunidade, considerando as referências que dão sobre o seu lugar são os do Alentejo seguidos dos do Norte e Centro e, por fim, pelos grupos de LVT.

Relativamente ao gosto pelo local que habitam, através do Gráfico 26 percebemos que os grupos do Alentejo revelam um elevado gosto pelo mesmo, situando-se a sua média em **4,8** valores. Os restantes grupos apresentam, igualmente, médias elevadas, com o Centro a indicar **4** valores, e o Norte e LVT **3,9** valores. Apenas um dos grupos do Norte apresenta um valor mais baixo (2,3), embora a variação chegue até 5 valores.

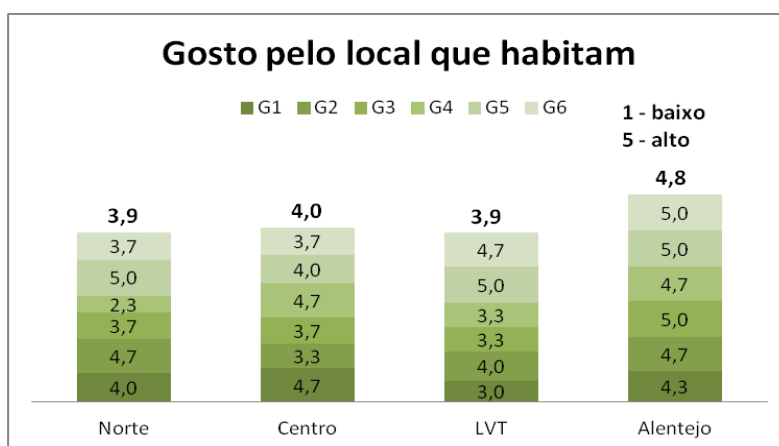


Gráfico 26 - Gosto pelo local que habitam

Assim, os grupos que, efetivamente, mais gostam do local em que habitam são os do Alentejo. Também os grupos do Centro, Norte e LVT revelam gostar dos respetivos locais em que vivem.

A valorização da cultura local aparece ilustrada no Gráfico 27 no qual, segundo os classificadores, os grupos do Alentejo apresentam os valores mais elevados, comparativamente aos grupos das restantes regiões, perfazendo uma média de **4,3** valores, o que significa que estes grupos revelam, no seu diálogo, valorizar a sua cultura local. Não muito distantes deste valor encontram-se os grupos do Norte e Centro, ambos com uma média de **3,8** valores.

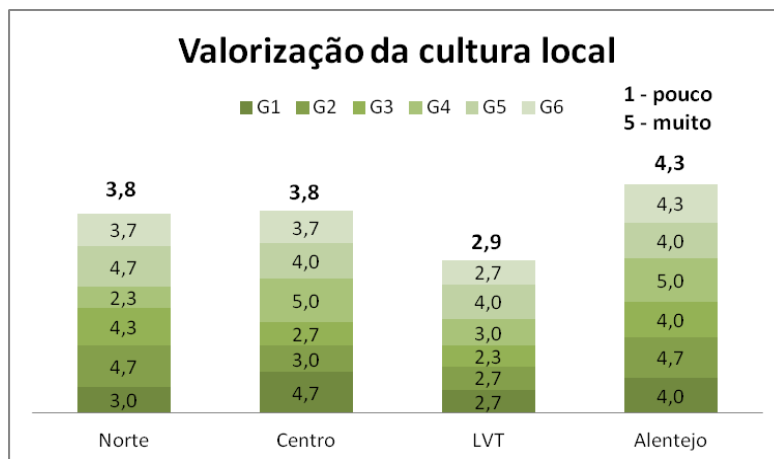


Gráfico 27 - Valorização da cultura local

Os grupos de LVT manifestam um valor mais baixo (**2,9**), indicando que a valorização que os grupos dão a esta região é mediana. Assim, também no que respeita à valorização da cultura local são os grupos do Alentejo aqueles que mais valorizam a sua, seguidos dos grupos do Norte e do Centro, que também demonstram uma valorização positiva. Os grupos que menos demonstram valorizar a sua cultura são os pertencentes a LVT, embora a sua valorização seja, ainda assim, igualmente positiva.

Finalizando a área “terra”, apresentamos uma questão sobre a probabilidade dos alunos, no futuro, permanecerem na sua terra. Segundo o Gráfico 28, e na perspetiva dos classificadores, os resultados são muito semelhantes entre os grupos, evidenciando-se os pertencentes a LVT, com uma média de **3,5** valores, que se destacam como aqueles que, com maior probabilidade, permanecerão na sua terra. Bastante próximos estão os valores das médias do Centro e Alentejo, ambos com **3,4**. Com o valor médio mais baixo encontram-se os grupos do Norte, com **2,9**, que representam uma menor probabilidade de virem a permanecer na sua terra.

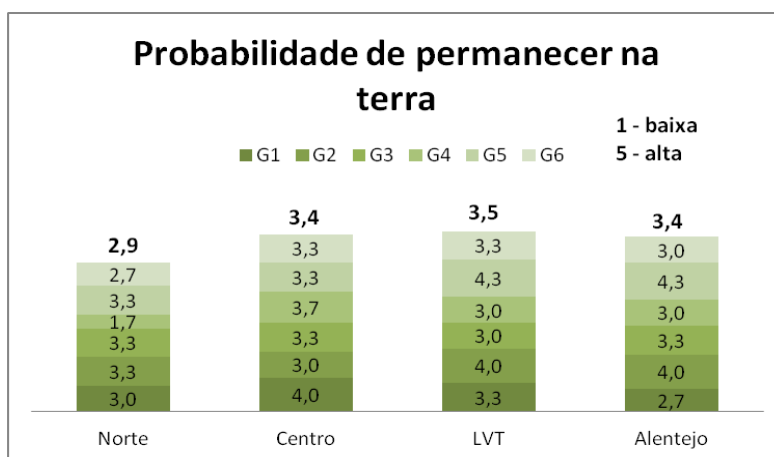


Gráfico 28 - Probabilidade de permanecer na terra

A probabilidade dos alunos virem a permanecer nas suas terras, na opinião dos classificadores, é mais elevada nos grupos de LVT, seguidos imediatamente pelos grupos do Centro e do Alentejo. Para este caso são os grupos do Norte aqueles que demonstram maior propensão para sair da sua terra no futuro, embora a diferença entre as várias regiões não seja significativa.

A análise de Kruskal-Wallis para a área “terra”, apresentada na Tabela 16, permite compreender que os resultados das questões 17, 19, 21 e 22 indicam a existência de diferenças significativas entre as regiões.

Tabela 16 - Teste de Kruskal-Wallis para a área “terra”

Tópicos das questões da área “terra”	Regiões		Réplicas		Classificadores	
	Probabil.	Signific.	Probabil.	Signific.	Probabil.	Signific.
17. Importância da informação transmitida sobre a área “terra”	0,008	*	0,705	NS	0,236	NS
18. Saberes da terra e contributo das relações sociais	0,128	NS	0,885	NS	0,027	*
19. Saberes da cultura local enquanto estímulo para a relação com a terra	0,011	*	0,651	NS	0,259	NS
20. Referências sobre o lugar que habitam e integração na comunidade	0,016	*	0,205	NS	0,044	*
21. Gosto pelo local que habitam	0,012	*	0,337	NS	0,172	NS
22. Valorização da cultura local	0,006	*	0,27	NS	0,547	NS
23. Probabilidade de permanecer na terra	0,316	NS	0,889	NS	0,003	**

Legenda: $p < 0,005 = **$ (muito significativo); $0,005 > p > 0,05 = *$ (significativo); NS (não significativo)

Com diferenças significativas, mas no que respeita aos classificadores, está a pergunta 18 bem como, com elevada significância, a questão 23 em que, uma vez mais, é evidente a existência de diferentes tipos de interpretação da mesma que resultam em respostas muito diferenciadas por parte dos classificadores.

3.4. Área temática – gerais

A última área temática presente no questionário aborda um tipo de questões mais gerais, e que não se enquadram nas restantes 3 áreas.

Deste modo, a primeira questão deste tópico, e a vigésima quarta do questionário, diz respeito ao tipo de discurso, à linguagem dos alunos, ou seja, se na opinião dos classificadores esse é rural ou urbano.

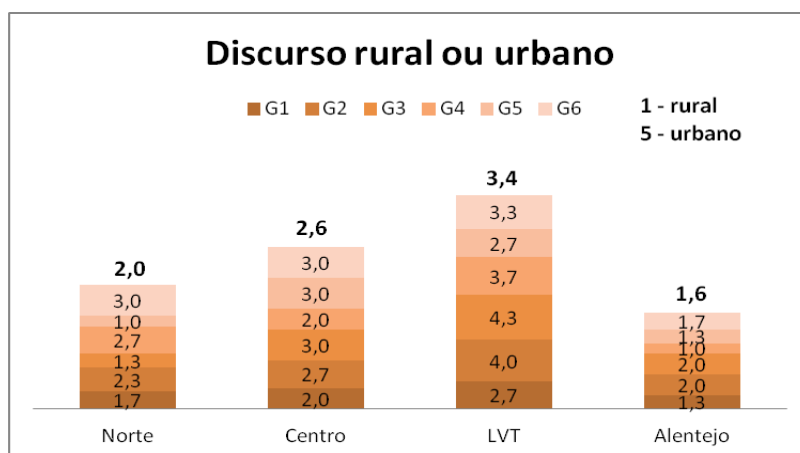


Gráfico 29 - Discurso rural ou urbano

Considerando o Gráfico 29, podemos analisar que os grupos de LVT revelam ter um discurso mais urbano, apresentando um valor que se distancia dos restantes grupos (3,4). Os grupos do Centro apresentam uma média de 2,6 valores, variando estes entre 2 e 3 entre os seus grupos, o que revela um tipo de discurso no limiar entre o rural e o urbano, para os classificadores. Os grupos do Norte apresentam um discurso mais próximo do rural, com uma média de 2 valores, e os grupos do Alentejo evidenciam-se nesta proximidade com o discurso rural, apresentando uma média de 1,6 valores. Assim, os grupos que decididamente mais apresentam um discurso urbano são os de LVT seguidos, com considerável distância, dos grupos do Centro. Os grupos que apresentam um discurso mais rural são os do Alentejo e do Norte.

No sentido de se perceber se os alunos gostam dos assuntos abordados, procurámos perceber qual a opinião dos classificadores sobre essa questão.

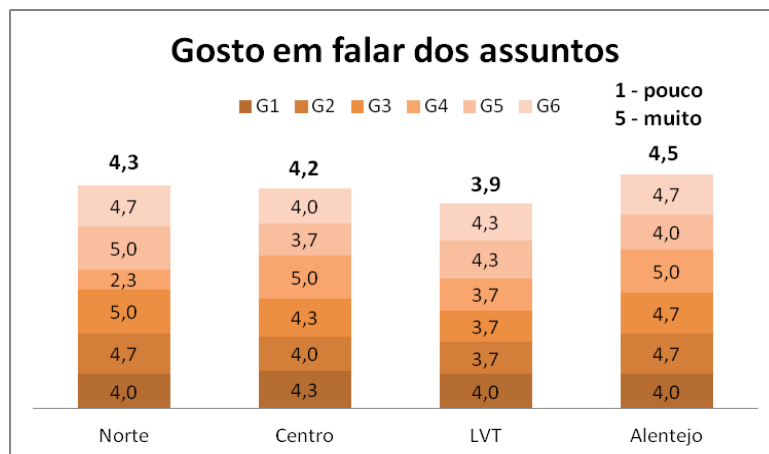


Gráfico 30 - Gosto em falar dos assuntos

Assim, através da análise do Gráfico 30 destacam-se, com uma média elevada, os grupos pertencentes ao Alentejo, com **4,5** valores. A média dos grupos do Norte apresenta uma classificação próxima, com **4,3** valores, seguidos dos do Centro, com **4,2**. Igualmente com um valor próximo encontram-se os grupos de LVT com **3,9** valores, percebendo-se assim que, de uma maneira geral, todos os grupos desta região gostam de falar dos assuntos da entrevista. Com todos os grupos a revelaram gostar dos assuntos tratados, destacam-se os grupos do Alentejo, seguidos dos grupos do Norte e Centro e, ainda próximos, dos de LVT.

O Gráfico 31 apresenta as classificações dos avaliadores relativamente à diversidade cultural dos alunos.

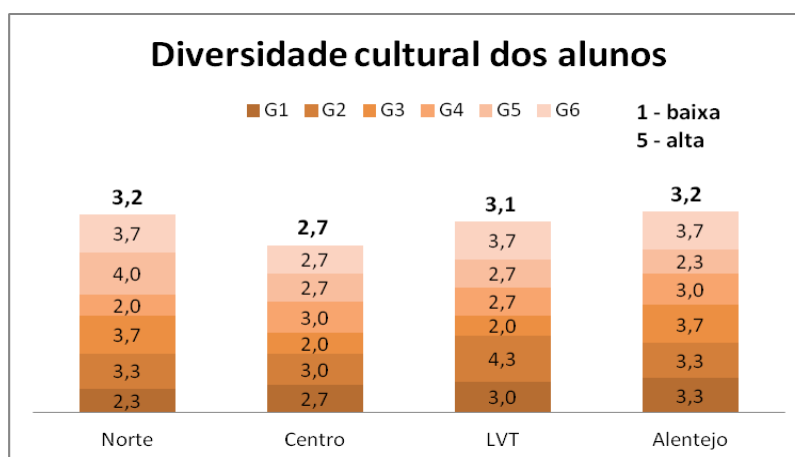


Gráfico 31 - Diversidade cultural dos alunos

Na opinião dos classificadores, os grupos que registam valores médios mais elevados no que respeita à diversidade cultural são o Norte e o Alentejo, ambos com **3,2** valores. Com uma média muito próxima encontram-se os grupos pertencentes à região de LVT, com **3,1** valores. Com uma menor diversidade cultural, comparativamente aos restantes

grupos, estão os grupos do Centro, que apresentam um valor médio de **2,7**. Assim, segundo os classificadores, os grupos que revelam uma maior diversidade cultural são os pertencentes ao Norte e ao Alentejo, imediatamente seguidos dos de LVT. Os grupos do Centro destacam-se por apresentar uma diversidade cultural ligeiramente mais reduzida.

Através dos classificadores procuramos perceber a perspetiva dos alunos ao revelarem os seus conhecimentos: se os consideram passados ou atuais.

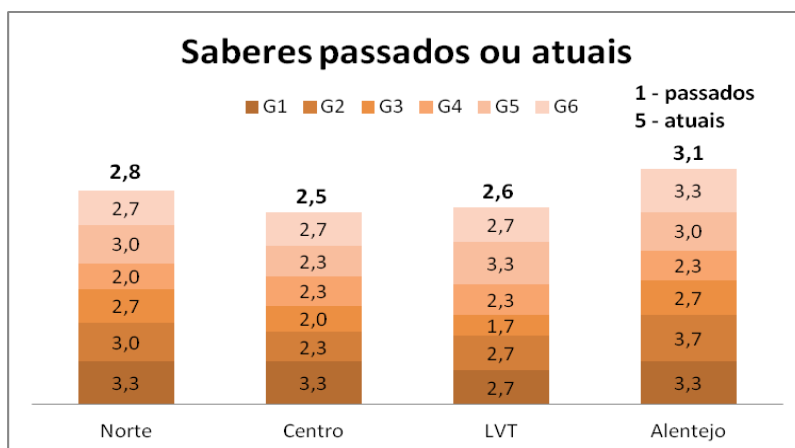


Gráfico 32 - Saberes passados ou atuais

O Gráfico 32 permite-nos perceber que todos os grupos apresentam valores médios, bastante próximos, com um intervalo entre **2,5** valores, para os grupos do Centro, e **3,1** valores para os grupos do Alentejo. Os grupos do Norte apresentam uma média de **2,8** valores e os de LVT de **2,6**, de acordo com a opinião dos classificadores. Através dos valores apresentados podemos concluir que, segundo os classificadores, os grupos consideram que os saberes partilhados pelos alunos posicionam-se no limiar entre o passado e a atualidade. Segundo os classificadores, os grupos que consideram estes saberes mais atuais, ainda que com valores algo reduzidos, são os grupos do Alentejo seguidos, com alguma distância, dos grupos do Norte. Os grupos do Centro e de LVT, ainda que apresentando uma diferença pouco significativa daquela revelada pelos grupos do Norte, consideram os saberes transmitidos mais próximos do passado.

No sentido de compreender de que forma os classificadores interpretam a identidade cultural local dos alunos, procuramos perceber se estes a consideram fraca ou forte nas diferentes regiões.

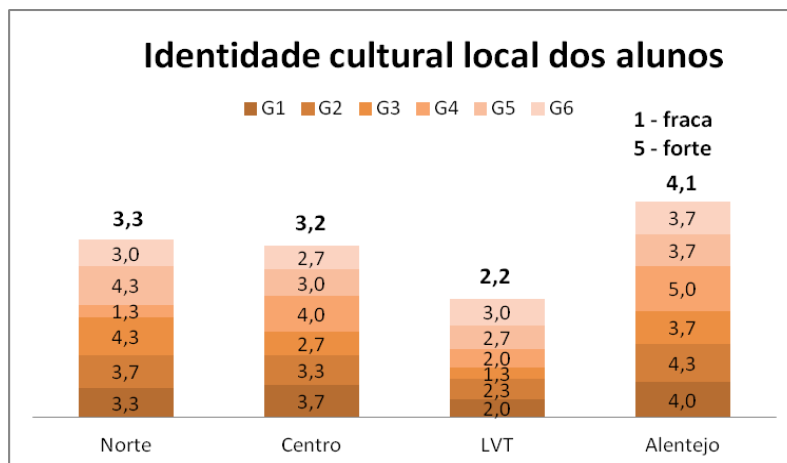


Gráfico 33 - Identidade cultural local dos alunos

A análise do Gráfico 33 clarifica que os grupos do Alentejo revelam uma identidade cultural local mais forte comparativamente aos restantes grupos, com uma média de **4,1** valores. Os grupos de LVT salientam-se por apresentarem uma média de **2,2** valores, que representa uma fraca identidade cultural local, segundo opinião dos classificadores. Com uma classificação entre estes valores encontram-se as médias dos grupos do Centro e do Norte, respetivamente com **3,2** e **3,3** valores, que correspondem a uma identidade cultural local média. Assim, os grupos do Alentejo são aqueles que apresentam uma maior identidade cultural local seguidos, com alguma distância, dos grupos do Norte e Centro. Os grupos de LVT são aqueles que apresentam uma menor identidade cultural local.

Para finalizar, a área “gerais” termina questionando se os conhecimentos dos alunos relativos à cultura local têm origem na escola ou no exterior desta.

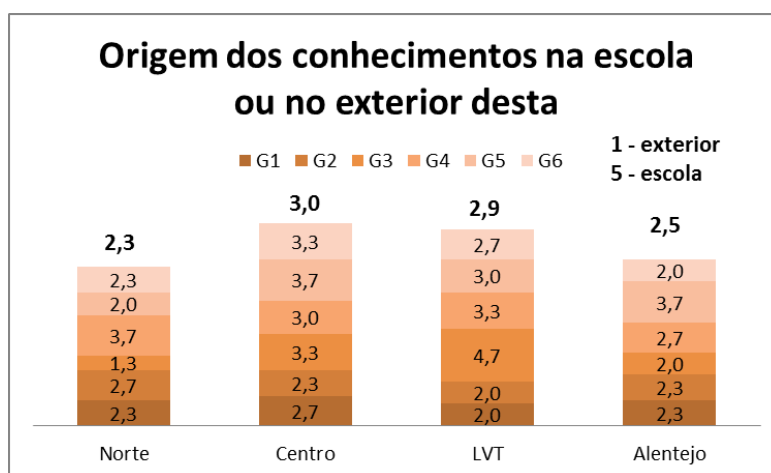


Gráfico 34 - Origem dos conhecimentos na escola ou no exterior desta

A opinião dos classificadores, segundo o Gráfico 34, é que nos grupos do Norte se denota que a proveniência dos conhecimentos é mais do exterior da escola que do interior desta, já que a média dos seus grupos é de **2,3** valores. Muito próximo deste valor encontram-se os grupos do Alentejo, com uma média de **2,5** valores. No que respeita aos grupos do Centro e de LVT, embora as suas classificações médias se encontrem muito próximas dos valores apresentados para as outras regiões, estes demonstram que existe um maior contributo da escola nos saberes transmitidos, já que apresentam classificações de **3,0** e **2,9** valores, respetivamente. Na opinião dos classificadores, os grupos do Norte são aqueles que revelam obter os seus conhecimentos sobre a cultura local em espaços/contextos exteriores à escola, seguidos dos do Alentejo. Os grupos do Centro e de LVT, embora com uma diferença pouco significativa, destacam-se por aprender este tipo de conhecimentos na escola.

Relativamente à análise de *kruskal-wallis* para a área “gerais”, os resultados apresentam-se na Tabela 17.

Tabela 17 - *Teste de Kruskal-Wallis para a área “gerais”*

Tópicos das questões da área “gerais”	Regiões		Réplicas		Classificadores	
	Probabil.	Signific.	Probabil.	Signific.	Probabil.	Signific.
24. Discurso rural ou urbano	0	**	0,407	NS	0,372	NS
25. Gosto em falar dos assuntos	0,124	NS	0,092	NS	0,005	*
26. Diversidade cultural dos alunos	0,444	NS	0,232	NS	0,101	NS
27. Saberes passados ou atuais	0,564	NS	0,648	NS	0	**
28. Identidade cultural local dos alunos	0	**	0,493	NS	0,436	NS
29. Origem dos conhecimentos: escola ou exterior desta	0,135	NS	0,612	NS	0,084	NS

Legenda: $p < 0,005 = **$ (muito significativo); $0,005 > p > 0,05 = *$ (significativo); NS (não significativo)

As questões 24 e 29 apresentam resultados com diferenças significativas para as regiões mostrando, uma vez mais, o forte padrão existente nestes resultados: na questão 24 os alunos do Alentejo revelam ter um discurso próximo do rural, e os de LVT um discurso próximo do urbano; e também para a pergunta 28 com o Alentejo e o Norte a apresentarem resultados muito diferenciados para a identidade cultural local. No que respeita aos classificadores, identificamos resultados significativos na pergunta 25, e muito significativos na questão 27, o que permite perceber que nestas questões existem interpretações duplas, especialmente na 27, para as quais seria importante retirar o seu grau de subjetividade através de uma reformulação das mesmas.

4. Cruzamento de conteúdos

No cruzamento de conteúdos procedemos a uma análise: 1) aos **temas** resultantes das entrevistas realizadas aos professores; 2) aos resultados obtidos através das **categorias** do inquérito por questionário aos alunos; 3) e às respostas relativas às **áreas temáticas** definidas para o inquérito por questionário aos classificadores, no sentido de validar a informação recolhida através dos diferentes instrumentos.

A análise é feita por região, e considera os temas das entrevistas aos professores que permitem o cruzamento com os restantes dados recolhidos. Esses são *1) saberes dos alunos sobre o PCI local* – no qual são considerados os conhecimentos que os mesmos detêm sobre a sua cultura local; *2) receptividade dos alunos* – tema que tem em conta as preferências e gostos dos alunos; *3) contributo da comunidade* – que compreende os dados relativos à participação da comunidade nos saberes dos alunos sobre o PCI local; e *4) identidade cultural local dos alunos* – que diz respeito ao contacto e à relação dos alunos com a sua cultura local. Aos temas são associadas apenas as categorias e as áreas temáticas (classificadas numa escala de 1 a 5 valores) que pensamos ter maior pertinência para a observação de resultados conclusivos. Cada tema termina com uma conclusão qualitativa (baseada nas entrevistas e na interpretação dos gráficos) e quantitativa (considerando a média dos gráficos apresentados nesse ponto). No final deste ponto é apresentado (através de um gráfico ilustrativo) o cruzamento das conclusões referentes às 4 regiões.

4.1. Cruzamento de dados da região Norte

Para o cruzamento dos dados da região Norte considerámos a opinião do professor de Miranda do Douro (PMD) a partir dos diferentes temas definidos.

4.1.1. Saberes dos alunos sobre o PCI local

No que respeita aos “saberes dos alunos sobre o PCI local”, destacamos a seguinte ideia do PMD:

(...) achei que era importante motivar os alunos para a música em geral, mas para a música tradicional, em particular. E daí tenho insistido muito nas músicas tradicionais, nos instrumentos tradicionais (...) (Excerto da entrevista ao PMD).

Partindo desta intenção, os resultados da região Norte em relação às primeiras três categorias são que os alunos conhecem muito bem a gaita-de-foles (4,6 valores –

Gráfico 1), instrumento musical característico desta região; todos os alunos identificam a dança dos pauliteiros (5 valores – Gráfico 2), e que o fazem igualmente bem em relação aos caretos (4,2 valores – Gráfico 3) – ambos elementos constituintes do PCI desta região. No que respeita às áreas temáticas, os resultados referentes à “música” indicam que menos de metade das músicas que os alunos cantam pertence à cultura local (2,1 valores – Gráfico 9), e que as músicas que cantam se revelam distantes do PCI local (1,9 valores – Gráfico 14). Em relação às “lendas”, os alunos conhecem e contam razoavelmente bem as lendas (3,2 valores – Gráfico 16), e estas são próximas da cultura local (3,9 valores – Gráfico 21). E no que respeita à área temática “terra”, os dados transmitidos sobre a sua terra são relevantes (3,9 valores – Gráfico 22).

O cruzamento dos dados permite-nos assim perceber que a sensibilização para os saberes sobre o PCI local destes alunos que acontece, por parte do PMD, através da [motivação] dos *alunos para a música em geral, mas para a música tradicional, em particular (E. PMD)* resulta em conhecimentos musicais menos locais, embora as lendas transmitidas revelem uma forte proximidade com a cultura local destes alunos. Os saberes sobre o PCI local são, para este grupo, avaliados em 3,6 valores.

4.1.2. Recetividade dos alunos

Na análise ao tema “recetividade dos alunos”, consideramos a seguinte informação transmitida pelo PMD:

(...) eles veem a música como algo muito acessível, e os instrumentos musicais como um objeto muito acessível (...). Bem, eles gostam muito das aulas de música e dizem mesmo que gostavam de ter muito mais aulas de música (Excerto da entrevista ao PMD).

De acordo com a categoria “preferências musicais”, os géneros musicais que mais apreciam são o rock e a música ligeira. No que respeita à área temática “música” os alunos preferem canções exteriores ao local que habitam (2 valores – Gráfico 13), e o seu gosto por música portuguesa é médio (3,3 valores – Gráfico 15). Através da área temática “gerais” percebemos que o gosto em falar sobre os assuntos tratados na entrevista é elevado (4,3 valores – Gráfico 30).

O cruzamento da informação analisada sobre este tema permite-nos concluir que estes alunos têm preferência tanto por saberes do PCI local como de origem externa ao mesmo (3,2 valores), especialmente no que respeita à música: *eles veem a música como algo muito acessível (E. PMD)*.

4.1.3. Contributo da comunidade

Sobre o tema “contributo da comunidade”, em relação à sensibilização dessa quanto aos saberes do PCI, o PMD indica:

(...) na comunidade fora da escola acontece uma coisa curiosa que é, quando alguém organiza aí uma festa e quer ter muita gente, sabe que é muito fácil se convidar o coro... então vai muita gente atrás do coro, vão os pais, os tios, a família toda (...) (Excerto da entrevista ao PMD).

Percebemos pela entrevista ao PMD que a comunidade se mostra próxima da atividade do coro, especialmente aquela que tem os filhos, sobrinhos, netos enquanto elementos constitutivos do mesmo. De forma a melhor compreender este facto, consideramos a análise às áreas temáticas. Assim, ao nível da “música”, as relações sociais contribuem de forma positiva para os conhecimentos musicais dos alunos (3,9 – Gráfico 7), bem como em relação às “lendas”, para as quais o seu contributo é, igualmente, positivo (3,8 – Gráfico 17). No que respeita à área temática “terra”, o saber dos alunos sobre a mesma resulta, uma vez mais, do contributo das suas relações sociais (4,1 valores – Gráfico 23), e estes encontram-se integrados na comunidade (4,2 valores – Gráfico 25).

O cruzamento dos diferentes dados permite-nos perceber que, na região Norte, a relação entre a comunidade e os alunos é forte e próxima (4 valores): *vai muita gente atrás do coro, vão os pais, os tios, a família toda (E. PMD)*. Esta contribui para os conhecimentos dos alunos sobre música, lendas, e aspetos sobre a sua terra.

4.1.4. Identidade cultural local dos alunos

Considerando o tema “identidade cultural local dos alunos”, o PMD revela as suas ideias e intenções:

(...) transmitir estas músicas que corriam o risco de eles não as conhecerem, e que têm a ver com a cultura deles, e acho que é importantíssimo darmos-lhes uma cultura, e que eles sintam orgulho da própria cultura. (...) Claro que tento não lhes reduzir muito os horizontes só virados para a música tradicional. (...) também para que eles sintam que a música não é apenas esta coisa antiga (...). Eu sinto que (...) estamos-lhes a dar uma cultura (...) à qual eles se vão agarrar mais tarde, e que vão fazer a diferença quando saírem daqui (Excerto da entrevista ao PMD).

De forma a aprofundar o conhecimento que temos sobre este assunto, consideramos os dados referentes à área temática “música” que nos permitem perceber que os alunos cantam bem (3,8 valores – Gráfico 6); identificam-se de forma razoável com as músicas que cantam (3 valores – Gráfico 10); cantam músicas distantes da sua cultura local (2,1 valores – Gráfico 11); e gostam do que cantam (4,1 valores – Gráfico 12). No que

respeita à área temática “lendas”, os alunos gostam de as contar (3,9 valores – Gráfico 18), e as mesmas têm para os alunos elevado valor cultural (4,2 valores – Gráfico 20). Considerando a área temática “terra”, os saberes sobre a cultura local estimulam significativamente a relação destes alunos com a sua terra (3,7 valores – Gráfico 24); estes gostam do local que habitam (3,9 valores – Gráfico 26); valorizam a sua cultura local (3,8 valores – Gráfico 27); e a probabilidade de virem a permanecer na sua terra é média (2,9 valores – Gráfico 28). Por fim, considerando a área “gerais”, tanto a diversidade cultural dos alunos como a sua identidade cultural local é média (3,2 valores – Gráfico 31, e 3,3 valores – Gráfico 33).

A significativa proximidade dos alunos com a sua cultura local confirma a ideia do PMD sobre a *[importância de lhes dar] uma cultura, e que eles sintam orgulho da própria cultura*. O cruzamento de todos os conteúdos mostram que os alunos têm uma identidade cultural local que, avaliada quantitativamente, se revela média alta (3,6 valores).

4.2. Cruzamento de dados da região Centro

Para o cruzamento de dados da região Centro consideramos, para os diversos temas, a informação recolhida na entrevista à professora de Vale de Cambra (PVC).

4.2.1. Saberes dos alunos sobre o PCI local

Deste modo, sobre o tema “saberes dos alunos sobre o PCI local”, a PVC dá-nos conta da sua intenção de:

(...) sensibilizar para as nossas tradições, a nossa herança cultural, e levar as crianças a respeitar esse património (...). (...) temos (...) um projeto da escola. (...) A parte maior está comigo, porque eu sou suspeita, com o grupo [de folclore], e eles sabem que eu sou apaixonada por isso, e acabam por viver um bocadinho também essa paixão (Excerto da entrevista à PVC).

Para a análise destas afirmações, consideramos os resultados conseguidos nas categorias e nas áreas temáticas. Assim, o instrumento musical mais identificado é a gaita-de-foles (3,5 valores – Gráfico 1); todos os alunos identificam o rancho (5 valores – Gráfico 2), que representa uma manifestação cultural comum na região (cujos saberes associados são, com frequência, ensinados pela PVC); e a procissão é o conteúdo dos costumes e rituais que melhor identificam (3 valores – Gráfico 3). Através da área “música” podemos perceber que poucas das músicas que cantam pertencem à cultura local (2,3 valores – Gráfico 9); revelando-se as mesmas distantes do PCI local (2,1 valores –

Gráfico 14). No que respeita às lendas que contam, os alunos conhecem-nas de forma média (3,3 valores – Gráfico 16), e estas são algo distantes da cultura local (2,6 valores – Gráfico 21). Relativamente à área temática “terra”, os alunos transmitem dados relevantes sobre a sua terra (3,5 valores – Gráfico 22).

O objetivo da PVC de *sensibilizar para as nossas tradições, a nossa herança cultural*, possivelmente por se registar apenas há 1 ano através das aulas desta professora, resulta em valores médios para esta sensibilização ao PCI local (3,2 valores).

4.2.2. Recetividade dos alunos

Para apreciarmos a “recetividade dos alunos”, destacamos o seguinte excerto da entrevista à PVC:

(...) eles querem cantar (...). Eles acharam muita piada [às noções da cultura local]. Como eles não tinham vivências antes, eles acharam muito giro (...) (Excerto da entrevista à PVC).

De forma a confrontarmos esta informação com outros dados, consideramos as preferências musicais dos alunos que nos indicam estes gostam de rock e de música popular. No que respeita às áreas temáticas os alunos preferem, maioritariamente, canções de origem externa ao local que habitam (2,3 valores – Gráfico 13); gostam de música portuguesa (3,7 valores – Gráfico 15), e gostam de falar dos assuntos tratados (4,2 valores – Gráfico 30).

Percebemos que os alunos são recetivos a este tipo de saberes (3,4 valores) já que, conforme refere a PVC: *eles acharam muita piada [às noções da cultura local]*. No entanto, as suas preferências musicais não pertencem de forma significativa ao PCI local.

4.2.3. Contributo da comunidade

Analisando agora o tema relativo ao “contributo da comunidade”, destacamos a seguinte informação da entrevista à PVC:

(...) nós temos os avós, porque (...) temos um projeto *Juntos com os Avós*, um projeto da escola. E eles veem, e ensinam modas, contam histórias, todas estas raízes. E isso é muito importante para os alunos. (...) É muito mais valioso fazer coisas na comunidade (...) (Excerto da entrevista à PVC).

Para melhor compreendermos esta relação de proximidade com a comunidade, consideraremos as áreas “música”, “lendas” e “terra”, por serem as que melhor nos

esclarecem sobre este assunto. Assim concluímos que as relações sociais contribuem de forma significativa para os conhecimentos musicais destes alunos (3,8 valores – Gráfico 7). No que respeita à área temática “lendas” percebemos que as relações sociais contribuem para os conhecimentos que os alunos têm sobre lendas (3,5 – Gráfico 17), e o mesmo acontece para os saberes que detêm sobre “terra”, relativamente aos quais as relações sociais contribuem fortemente (4 valores – Gráfico 23). Sobre a sua integração na comunidade, os alunos revelam estar significativamente integrados (4 valores – Gráfico 25).

Através dos resultados percebemos que estes alunos têm um forte contacto com a comunidade (3,8 valores), e que as suas relações sociais contribuem para os seus conhecimentos sobre o PCI local nas diferentes áreas: *ensinam modas, contam histórias, todas estas raízes (E. PVC)*.

4.2.4. Identidade cultural local dos alunos

Sobre o tema “identidade cultural local dos alunos”, partimos da seguinte ideia transmitida pela PVC:

(...) penso que as crianças enriquecem com esse conhecimento daquilo que já passou. (...) E eu penso que (...) devíamos apostar nele mesmo para a formação das crianças, independentemente delas virem a fazer parte, ou não, de grupos [de folclore], não é isso que conta (Excerto da entrevista à PVC).

A partir das áreas temáticas podemos concluir, no que respeita à “música”, que os alunos cantam bem (3,8 valores – Gráfico 6), e que se identificam de forma média com a música que cantam (3,2 valores – Gráfico 10); o tipo de músicas cantadas pelos alunos revela um reduzido contacto desses com a cultura local (2,2 valores – Gráfico 11), e que os mesmos gostam da música que cantam (3,7 valores – Gráfico 12). No que respeita à área temática “lendas”, o gosto com que as contam é médio (3,2 valores – Gráfico 18), e consideram que estas têm algum valor cultural (3,5 valores – Gráfico 20). Quanto à área temática “terra”, os saberes sobre a cultura local revelam estimular de forma algo significativa a relação dos alunos com a sua terra (3,6 valores – Gráfico 24); os alunos gostam do local que habitam (4 valores – Gráfico 26); valorizam a sua cultura local (3,8 valores – Gráfico 17); e a probabilidade de virem a permanecer na sua terra é média (3,4 valores – Gráfico 28). Relativamente à área “gerais”, os alunos revelam uma diversidade cultural média (2,7 valores – **Gráfico 31**); e, igualmente, níveis médios para a sua identidade cultural local (3,2 valores – **Gráfico 33**).

Com estes dados percebemos que estes alunos têm uma proximidade razoável com a sua cultura local, o que se reflete nos valores da sua identidade cultural local (3,4 valores). Percebemos ainda que dão valor ao seu PCI (*as crianças enriquecem com esse conhecimento daquilo que já passou, E. PVC*).

4.3. Cruzamento de dados da região LVT

No cruzamento de dados de LVT, a análise tem características diferentes daquelas aplicadas para as restantes regiões, uma vez que os alunos não têm aulas de PCI. Assim, considerando que algumas das questões colocadas aos 3 professores não são colocadas à professora de Mafra (PM), dois dos quatro temas em análise não incluem o excerto da entrevista desta professora. Para esses dois casos, o cruzamento de dados acontecerá apenas com os dados recolhidos nas categorias e nas áreas temáticas.

4.3.1. Saberes dos alunos sobre o PCI local

Os resultados da região LVT sobre este tema, considerando as primeiras três categorias são: o instrumento musical que melhor identificam é a fraita (3 valores – Gráfico 1), possivelmente por ser um instrumento fisicamente muito próximo da flauta (que se destaca por ser um instrumento musical comum no ensino da música nas escolas portuguesas); o tipo de dança que melhor identificam é o rancho que é comum na região (3,7 valores – Gráfico 2); e o Pão-por-Deus é a prática melhor identificada pelos alunos (4,3 valores – Gráfico 3), pois representa uma costume e/ou ritual bem presente na região. Ao nível das áreas temáticas percebemos que os alunos cantam, maioritariamente, músicas que não pertencem à cultura local (1,6 valores – Gráfico 9), cantando músicas muito distantes do PCI local (1,3 valores – Gráfico 14). Ao nível da área temática “lendas”, os alunos revelam bons conhecimentos daquelas que contam (3,7 valores – Gráfico 16), e as mesmas são distantes da cultura local (2,4 valores – Gráfico 21). Considerando a área temática “terra”, os alunos transmitem dados de média relevância sobre a sua terra (2,9 valores – Gráfico 22).

Através destes resultados podemos concluir que estes alunos contactam de forma razoável, ainda que ligeiramente baixa, com o seu PCI local (2,9 valores), o que se pode justificar pela não existência de tempo escolar de contacto com o PCI local para estes alunos.

4.3.2. Recetividade dos alunos

A “recetividade dos alunos” relativamente aos saberes do PCI é apreciada com base na categoria “preferências musicais” e nas várias áreas temáticas. Assim, através da categoria preferências musicais percebemos que o género musical que os alunos mais apreciam é o rock. Sobre a área temática “música” os alunos preferem canções de origem exterior ao local que habitam (1,7 valores – Gráfico 13), e gostam pouco de música portuguesa (2,4 valores – Gráfico 15). Ao nível da área temática “gerais”, os alunos gostam de falar dos assuntos tratados (3,9 valores – Gráfico 30).

Os alunos de LVT mostram preferências por saberes de origem externa ao PCI local, embora a sua recetividade para os assuntos do PCI local seja, ainda assim, média (3 valores).

4.3.3. Contributo da comunidade

Sobre o “contributo da comunidade”, a PM partilha a seguinte opinião:

Sim, a comunidade sim, não deixa morrer isso, vai dinamizando e vai criando novas iniciativas. O poder local vai patrocinando, mas se calhar a iniciativa, não tanto (Excerto da entrevista à PM).

De forma a confrontar esta informação, analisamos agora as diferentes áreas temáticas. Assim, sobre a área temática “música”, o contributo das relações sociais para os conhecimentos dos alunos é médio (3,3 valores – Gráfico 7). Relativamente à área temática “lendas” percebemos que as relações sociais contribuem para o conhecimento que têm quanto às mesmas (3,4 valores – Gráfico 17), bem como para o conhecimento que têm sobre a sua terra (3,6 valores – Gráfico 23). Estes alunos encontram-se bastante integrados na comunidade (3,7 valores – Gráfico 25).

Com estes dados podemos concluir que os conhecimentos que os alunos têm sobre PCI local são consequência de um positivo contributo da comunidade (3,5 valores), o que confirma a ideia transmitida na afirmação da PM: *a comunidade sim, não deixa morrer isso, vai dinamizando e vai criando novas iniciativas.*

4.3.4. Identidade cultural local dos alunos

Relativamente ao tema “identidade cultural local dos alunos”, a PM afirma:

Eu acho que é muito bom, primeiro porque eles (...) criam uma ligação com os avós, os pais, e têm alguma curiosidade nisso, eles gostam. (...) e enriquecem-se; e a nível pessoal, eles também crescem. E começa a haver uma ligação maior entre as gerações anteriores (Excerto da entrevista à PM).

Com base nesta informação confrontamos as áreas temáticas, através das quais percebemos que, no que respeita à “música”, os alunos cantam e identificam-se com o que cantam de forma média (2,8 valores – Gráfico 6 e Gráfico 10); as músicas que cantam revelam pouco contacto dos alunos com a sua cultura local (1,8 valores – Gráfico 11), e o gosto com que cantam é médio (3,2 valores – Gráfico 12). No que respeita à área temática “lendas”, os alunos gostam de contar as lendas (3,8 valores – Gráfico 18), e consideram que estas têm valor cultural (3,6 valores – Gráfico 20). Quanto à área temática “terra”, os saberes que os alunos têm sobre a cultura local estimulam de forma média a relação com a sua terra (2,9 valores – Gráfico 24); os alunos gostam do local que habitam (3,9 valores – Gráfico 26); valorizam de forma média a sua cultura local (2,9 valores – Gráfico 27); e demonstram probabilidade de virem a permanecer na sua terra (3,5 valores – Gráfico 28). Em relação à área “gerais”, percebemos que a diversidade cultural dos alunos é média (3,1 valores – Gráfico 31), e que a sua identidade cultural local é baixa (2,2 valores – Gráfico 33).

Com estes dados concluímos que os alunos têm uma proximidade positiva com a sua terra, mas que os seus conhecimentos sobre a mesma são pouco precisos, apesar da PM considerar que os alunos *enriquecem-se; e [que] a nível pessoal, eles também crescem*. Assim, de acordo com a análise, a identidade cultural local destes alunos é média (3 valores).

4.4. Cruzamento de dados da região Alentejo

Conforme procedemos nas regiões abordadas anteriormente, para a análise dos dados do Alentejo partiremos da entrevista ao professor de Serpa (PS).

4.4.1. Saberes dos alunos sobre o PCI local

Sobre o tema “saberes dos alunos sobre o PCI local”, destacamos o seguinte excerto da entrevista ao PS:

(...) sei que a música, o cante, é um meio em que funciona a transmissão de saberes, de saber fazer certas coisas, e de dar a conhecer. (...) este projeto surge para isso mesmo, sensibilizar as crianças e falar-se, no ambiente escolar, do cante tradicional, da música tradicional, das várias tradições locais e regionais (Excerto da entrevista ao PS).

Partindo desta afirmação, percebemos pelos resultados das três primeiras categorias que a campaniça é o instrumento musical mais conhecido pelos alunos (3,4 – Gráfico 1), uma vez que se trata de um instrumento característico desta região; o cante é o tipo de

música que melhor identificam, e está igualmente associado a esta região (4,9 valores – Gráfico 2); o costume mais conhecido pelos alunos é a procissão (4,1 valores – Gráfico 3), uma prática religiosa também frequente neste local. Relativamente às áreas temáticas, percebemos que grande parte das músicas cantadas pelos alunos pertencem à sua cultura local (3,4 valores – Gráfico 9), e que a relação de proximidade entre o PCI local e as músicas que estes cantam é média (3,2 valores – Gráfico 14). Os alunos mostram conhecer razoavelmente as lendas que contam (3,6 valores – Gráfico 16), e estas pertencem de forma razoável à cultura local (3,2 valores – Gráfico 21). Considerando a área temática “terra”, os alunos transmitem dados muito relevantes sobre a sua terra (4,3 valores – Gráfico 22).

Através destes resultados podemos concluir que estes alunos têm bons conhecimentos sobre o seu PCI local (3,8 valores), especialmente ao nível da música que, conforme referido anteriormente, é ensinada pelo PS há 2 anos. Esta proximidade com a cultura local confirma a intenção referida pelo PS de *sensibilizar as crianças para as tradições locais e regionais*.

4.4.2. Recetividade dos alunos

A noção que o PS tem sobre a recetividade dos alunos às noções de PCI traduz-se na ideia de que:

(...) as crianças (...) por si percebem o quanto é importante, e o quanto é bonito, e o quanto as pessoas se identificam (...). (...) os miúdos ouvem, entendem, aprendem o contexto e depois confrontam em casa, e isso é um feedback que depois temos de que ficou lá, que eles entenderam aquilo que eu lhes expliquei, e cantam, que é o mais importante (Excerto da entrevista ao PS).

No sentido de confrontar esta informação, e de acordo com a categoria “preferências musicais” os alunos preferem o género popular. Ao nível das áreas temáticas, e no que respeita à “música”, os alunos preferem, maioritariamente, cantar canções locais (3,6 valores – Gráfico 13), e gostam muito de música portuguesa (4,4 valores – Gráfico 15). No que respeita à área temática “gerais”, os alunos revelam gostar muito de falar sobre os assuntos tratados (4,5 valores – Gráfico 30).

Estes resultados permitem-nos concluir que estes alunos são muito recetivos às noções do PCI local (4,2 valores), e que têm um forte gosto pelos seus diversos conteúdos: *os miúdos ouvem, entendem, aprendem o contexto e depois (...) cantam, que é o mais importante (E. PS)*.

4.4.3. Contributo da comunidade

Considerando o tema “contributo da comunidade” partimos do seguinte excerto da entrevista ao PS:

(...) a população sabe que está a acontecer este projeto aqui, que as crianças têm esta disciplina, que cantam. Os grupos corais daqui (...) acabam por puxar as crianças, levá-los para os ensaios (...) e essa articulação entre a escola, população, e ranchos corais, para as crianças é um incentivo. (...) o cante é algo que faz com que a comunidade e o ambiente escolar se possam envolver (Excerto da entrevista ao PS).

Para comprovar estas afirmações, examinamos os resultados das áreas temáticas. Assim, sobre a “música”, percebemos que as relações sociais contribuem de forma significativa para os conhecimentos musicais dos alunos (4,1 valores – Gráfico 7). Em relação às “lendas”, percebemos que as relações sociais contribuem para os conhecimentos que os alunos têm sobre lendas (3,9 valores – Gráfico 17), e o mesmo acontece de forma mais significativa para os conhecimentos que estes têm sobre a sua terra (4,3 valores – Gráfico 23). A integração dos alunos na comunidade mostra-se muito elevada (4,6 valores – Gráfico 25).

Deste modo, podemos concluir que a comunidade contribui de forma muito positiva para os saberes sobre PCI local destes alunos (4,2 valores), com os quais estes têm uma relação próxima. Assim, a *articulação entre a escola, população e ranchos corais, para as crianças é [efetivamente] um incentivo (E. PS).*

4.4.4. Identidade cultural local dos alunos

Relativamente à identidade cultural local destes alunos, o PS considera:

(...) que estas crianças, este tipo de aulas, este passa de conhecimentos pode influenciar a sua maneira de estar e ser na vida (...). E daí eu dizer que são crianças mais ricas, com um outro conhecimento mais alargado, e que depois cada um deles pega e há de gerir à sua maneira (Excerto da entrevista ao PS).

Partindo desta informação, e considerando as áreas temáticas, concluímos que, no que respeita à “música”, os alunos cantam de forma média (3,4 valores – Gráfico 6); identificam-se com a música que cantam (3,7 valores – Gráfico 10); cantam músicas próximas da cultura local (3,8 valores – Gráfico 11); e gostam do que cantam (4 valores – Gráfico 12). Em relação às “lendas”, os alunos gostam de contá-las (3,9 valores – Gráfico 18), e consideram que estas têm valor cultural (4,1 valores – Gráfico 20). Relativamente à área temática “terra”, os saberes que os alunos têm sobre a sua cultura

local estimulam muito a relação com a sua terra (4,3 valores – Gráfico 24); os alunos gostam muito do local que habitam (4,8 valores – Gráfico 26); dão grande valor à sua cultura local (4,3 valores – Gráfico 27); e a probabilidade de permanecerem na sua terra é média (3,4 valores – Gráfico 28). Sobre a área temática “gerais”, os alunos revelam uma diversidade cultural média (3,2 valores – Gráfico 31), e demonstram uma forte identidade cultural local (4,1 valores – Gráfico 33).

Através destes resultados podemos concluir que os alunos têm proximidade com a sua terra e com a sua cultura local, às quais dão elevado valor. A sua identidade cultural local é forte (3,9 valores) pelo que, a esse nível são, efetivamente, *crianças mais ricas, com um outro conhecimento mais alargado (E. PS)* quanto aos saberes locais.

4.5. Cruzamento de resultados das quatro regiões

O cruzamento de dados referentes a cada região, apresentados no final de cada tema do ponto anterior, deu origem a um conjunto de conclusões que contribuem para uma perceção mais clara e concreta quanto aos resultados obtidos (Gráfico 35). Justifica-se, no ponto em que nos encontramos, que se proceda a um exame às quatro regiões a partir dos domínios considerados.

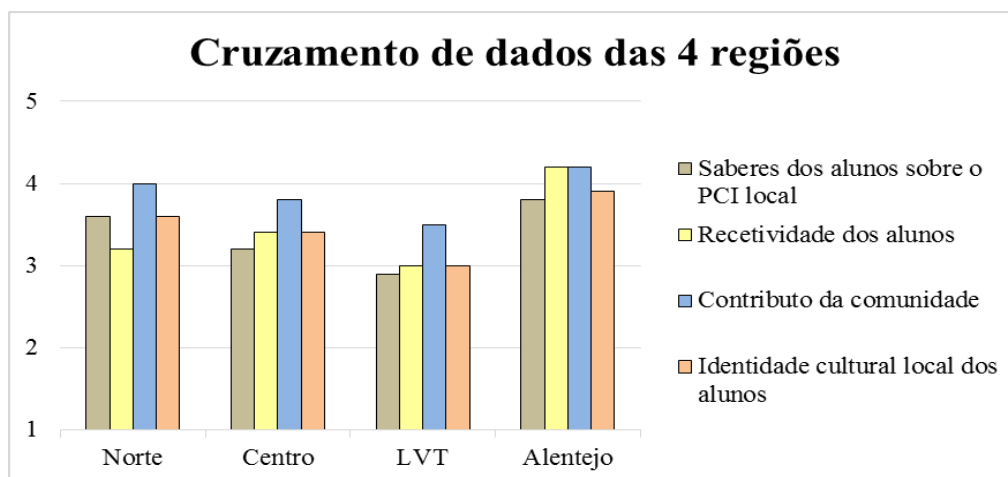


Gráfico 35 - Cruzamento de dados das 4 regiões

Como podemos observar, a maior qualidade e quantidade de *saberes dos alunos sobre o PCI local* resultam numa mais forte aquisição de saberes relativos à cultura local nos grupos do Alentejo (3,8 valores), seguindo-se os grupos do Norte, com 3,6 valores. Para este domínio, os grupos do Centro e de LVT registam valores médios (3,2 e 2,9, respetivamente). Relativamente à *recetividade dos alunos* a estes saberes, esta é forte para os grupos do Alentejo (4,2 valores), e média para os grupos das restantes regiões

Norte (3,2 valores), o Centro (3,4 valores) e LVT (3 valores). No que respeita ao *contributo da comunidade* para a promoção do PCI junto dos alunos esta é muito semelhante entre as regiões, com os grupos a apresentarem valores médios altos ou altos. Assim, para este domínio, o Alentejo regista 4,2 valores, o Norte 4 valores, o Centro 3,8 valores e LVT 3,5 valores. A *identidade cultural local dos alunos* mais forte é a dos grupos do Alentejo (3,9 valores), seguindo-se a dos grupos do Norte, com 3,6 valores, e a dos grupos do Centro, com 3,4 valores. Um valor médio para este domínio é registado pelos grupos de LVT (3 valores).

Considerando cada uma das regiões, o valor médio de todos os domínios é, para o Alentejo: 4 valores; para o Norte: 3,6 valores; para o Centro: 3,5 valores; e para LVT: 3,1 valores. O Alentejo apresenta assim os valores mais elevados para todos os domínios, resultados que vão ao encontro dos objetivos do PS e que comprovam a eficácia do seu trabalho. No caso do Norte, os valores são médios altos, projetando-se aqui a intenção do PMD de tanto aproximar os seus alunos da sua cultura, como de lhes abrir os horizontes. No que respeita ao Centro, apesar dos saberes sobre o PCI serem médios, estes alunos são recetivos aos mesmos, o que no fundo evidencia o trabalho da PVC na sensibilização para estes saberes. LVT apresenta valores médios e baixos para todos os domínios considerados, algo que justificamos através do reduzido contacto destes alunos com o PCI no contexto escolar.

5. O passado que é presente – o PCI na prática educativa

No aprofundamento dos resultados obtidos, compreendemos que o contacto com o PCI local, independentemente do contexto em que acontece, produz transformações na forma como as crianças entendem a sua herança cultural. Contactar com o PCI é, pois, sinónimo de um melhor conhecimento da cultura com origem no passado, mas também de um acréscimo de oportunidades para a sua renovação, à luz das atuais perspetivas de património vivo: “la cualidad de patrimonio vivo es opuesta al concepto fundamental que opera en los procesos clásicos de tutela del patrimonio: la conservación. De hecho, el carácter reflexivo del patrimonio puede servir también para modificar y momificar ciertas prácticas” (Morón, 2006, p. 76). Efetivamente, esta noção de património mutável não é consensual, e à ideia da conservação do património está, muitas das vezes, associada uma estagnação da utilização de saberes e práticas. Contudo, os argumentos de quem defende uma “modificada” utilização do PCI envolvem expressões como *recriação* (Featherstone, 2001; Fortuna & Silva, 2001; Melo, 2002; Móron, 2006; Reis,

2009), *revitalização* (Santos, 2008; Campos, 2009; Margarido, 2009), *reutilização* (Fadigas, 2003), *renovação* (Rodrigues, 2010), e não *substituição*. Na opinião de Fadigas (2003, *in* Sousa, 2009), “(...) sendo um recurso, o Património é reutilizável, mas não reciclável (...)” (p. 99), defendendo a ideia de uma nova/diferente utilização perante os mesmos “materiais”.

No seguimento desta ideia Featherstone (2001), sobre o processo de transformação dos ritos e cerimónias, refere que estes:

Ao tornarem-se parte da cultura popular das sociedades modernas, foram muitas vezes utilizadas por certos grupos de uma forma diferente da prevista pelos seus criadores, dado que o significado dos seus símbolos, assim como o do próprio sagrado, acaba na prática por ter de ser renegociado (p. 94).

Esta noção de transformação/atualização dos valores patrimoniais pressupõe, na nossa opinião, a ideia da transmissão de um património vivo. Sobre esse assunto, Sousa (2009) afirma:

os valores patrimoniais, não sendo comerciais, reconhecem-se pelos afectos e mais se valorizam quando à transmissão dos saberes que está implícita à transmissão dos afectos, forem reconhecidos um recurso pedagógico e económico. Só quando é entendido como recurso, se pode falar em vitalidade do Património (p. 99).

A ótica do património enquanto recurso tem tido os seus progressos a partir do conceito “educação patrimonial” que, de acordo com Pereira e Cardoso (2010, p. 113), permite que se desencadeie “(...) um processo de aproximação da população ao património, à memória, aos bens culturais, de forma agradável e lúdica (...)”. Com efeito, Custódio (2000, p. 11 *in* Pereira & Cardoso, 2010), entende a educação patrimonial enquanto:

processo durante o qual a personalidade se forma pela interacção de todos os elementos educativos e se projecta em valores de participação, de diálogo, de solidariedade social e identidade cultural e se realiza através de acções e soluções para os diversos problemas (p. 113).

Na mesma obra, Ramos (citado por Pereira & Cardoso, 2010), refere-se a este conceito enquanto:

processo permanente e participativo de comunicação de conhecimentos, explicação de valores, instrução sobre problemas específicos relacionados com o património, formação de conceitos e aquisição de competências que motivem e promovam comportamentos e actuações concretas de defesa, conservação e valorização do património, resolvendo problemas actuais e evitando outros que se ponham no futuro (p. 113).

A educação patrimonial é, assim, uma dimensão da educação para a cidadania ativa. Esta permite uma aproximação ao património e ao local a este associado, instruindo e sensibilizando o indivíduo para as questões que a este estão associadas. Retomando a análise às entrevistas aos professores, embora nunca haja referência a uma “educação patrimonial”, educar através do património é algo que o PMD, a PVC e o PS fazem recorrendo a estratégias e recursos para a sensibilização ao PCI. Assim, na entrevista ao PMD este refere, sobre o ensino das músicas: “eu canto e eles repetem (...) e motivo-os muito, mesmo através do coro que temos, que saímos muitas vezes, fazemos concertos, e eles sentem-se muito motivados a cantar e a aprender estas músicas (...)”. No caso da PVC, esta indica que “(...) de vez em quando aparecem alguns textos que remetem para o património, e a gente aproveita isso para trabalhar essa área também” e que “(...) às vezes fazemos pequenos grupos e eu lanço um tema e eles tentam ir à descoberta, sobre a cultura local. Vão mesmo ao site do grupo [de folclore] (...)”. Relativamente ao PS este declara que: “(...) temos um trabalho de recolha que chamámos o ‘cancioneiro escolar’, onde as crianças levam uma ficha de recolha para casa e confrontam os pais sobre o cante e sobre a música tradicional (...)” e refere ainda que “normalmente, dou-lhes a letra, o texto da música, eles têm uma pasta onde vão arquivando o texto da música, e utilizo muitas ferramentas que são muito úteis, por exemplo vídeos, CD’s, livros (...)”. Deste modo, através de um coro escolar, de textos, de um site, de um cancionário escolar, de vídeos, CD’s e livros, cada um destes professores utiliza os recursos e estratégias que considera mais adequados para a sensibilização ao PCI. Com efeito, somos levados a crer que importa dar um lugar ao PCI, criando espaços em que este esteja presente, disponível, e em que aconteça, e um desses espaços pode ser a escola:

Importa (...) salientar que não basta introduzir esta temática [educação patrimonial] nos programas escolares para que se assista a uma construção de uma cultura patrimonial. Essa cultura tem que ser construída na e pela escola, numa articulação adequada com as instituições públicas e privadas da comunidade envolvente (Pereira & Cardoso, 2010, p. 118).

No seguimento desta ideia veja-se a sugestão do PS: “porque não adaptar uma música, por exemplo, tradicional aqui do Alentejo para dar um exercício na flauta? (...) Quem diz daqui do Alentejo, diz por exemplo de Miranda do Douro, diz do Minho, da Estremadura, das Beiras”.

Assim, e ainda sobre a escola enquanto espaço propício à sensibilização e vitalidade do PCI, os professores de PCI afirmam:

Os miúdos cada vez passam mais tempo fora de casa, e fora do meio, da aldeia em que vivem, e da cidade. E se não for a escola a fazer esta ligação e a transmitir esta cultura... Acho que a escola é um meio importante, é um local importante para trabalhar estas questões (PMD).

A escola é um bom contexto. Porque a gente tem as crianças ali (PVC).

(...) tenho a certeza que para a maioria das crianças o ambiente propício para transmitir a cultura local é as escolas, é o ensino. (...) todos os dias, todas as semanas, repetindo-se e falando-se na matéria, fica e passa-se a mensagem, tenho a certeza (PS).

Estes testemunhos enfatizam, assim, a eficácia da sensibilização para os saberes do PCI por parte da escola, espaço privilegiado quanto ao tempo e formação da criança, e espaço de exercício de liberdade de opções, capaz de disponibilizar o acesso a formação e material adequado sobre o mesmo, e de permitir a sua constante recriação. É nesta lógica que o título deste trabalho sugere uma “reafirmação da identidade cultural local” que acontece através do novo (e estratégico) olhar sobre as práticas da sensibilização para o PCI que começam a surgir nas escolas. A utilização, recriação, reapropriação e revitalização do PCI por parte das crianças em contexto escolar traduz-se, assim, numa transformação deste património em novos conhecimentos e novas práticas, como refere Rosa (2014, p. 13): “tanto a cultura como a liberdade fazem parte de um processo dinâmico contínuo: transportamos a cultura das raízes, (re)criamo-la e é essa (re)criação que se irá prolongar no futuro”. No mesmo sentido, Vieira (2009, p. 48) afirma que “o sujeito está longe de ser apenas um mero receptor de culturas, ele faz o processamento de todas as informações que lhe vão chegando e a forma como o faz é o que o torna um ser único e singular”. Dessa forma, os alunos constroem a sua identidade cultural local a partir de vivências e sentimentos resultantes da proximidade com o seu PCI, já que “(...) heritage learning activities can support pupils in the process of learning about themselves and in understanding others. In this way heritage education contributes to a sense of connection and belonging” (Grever & Boxtel, 2011, p. 11). Neste processo, os alunos afirmam a relação com o PCI e constroem a sua identidade.

6. Diversidade cultural na escola

As sociedades contemporâneas caracterizam-se pela sua enorme variedade de identidades simbólicas e expressivas (Alvarez, 2008, p. 14). Nessa diversidade, o

encontro cultural significa “(...) favorecer a integração, (...) falar de comunicação intercultural, de uma ‘filosofia do encontro’ e do diálogo entre pessoas de culturas diversas (...)” (Martins, 2000, p. 57). Contudo, nem sempre o indivíduo é sensível a esse encontro embora, conforme sugerem Pereira e Cardoso (2010), “(...) a valorização do património na definição de identidades culturais locais, regionais ou nacionais, não pode deixar de ter em conta os contributos que os múltiplos intervenientes, étnicos e culturais, podem dar à construção da identidade colectiva” (p. 112). Alguns exemplos de resistência à diversidade cultural (aqui em relação a diferenças culturais à escala nacional), podem ser encontrados na análise à entrevista dos professores. De facto, ao serem questionados sobre o “ensino de diferentes culturas locais nas escolas”, as opiniões dividem-se. Assim, o PMD concorda com a ideia do ensino de uma cultura local em outros contextos culturais, e afirma que um professor com um contexto cultural diferente tem de aprender alguma da cultura desse local para a ensinar:

Sim, eu acho que sim [que o património de Miranda se deveria estender ao resto do país] e é pena, se calhar, neste momento, a cultura mirandesa não estar com tanta força como devia. Ter força é mostrar-se ao exterior (...) Há alguns professores que eu conheço, que são daqui, estão a dar aulas no Algarve, estão a dar aulas noutra região completamente diferente, que não lhes diz nada culturalmente, (...) mas, de qualquer maneira, seria interessante eles próprios explorarem um pouco a cultura local, e dar essa própria cultura local às crianças. Eu acho que isso é o mais importante. E as AEC’s, neste momento, eu acho que nos dão muita liberdade para podermos trabalhar nesse sentido, mesmo.

No caso da PVC, esta discorda da ideia de um ensino de uma cultura diferente numa escola com outra cultura local, e frisa o rigor necessário inerente ao estudo de uma cultura local, por parte de um professor que não pertença à mesma, para a autenticidade do seu esforço de sensibilização:

Eu penso que as escolas são um veículo por excelência de estudo, preservação, de respeito pela nossa herança cultural. Agora, em cada meio, na escola, devia fazer parte do currículo algo que fosse à procura das nossas tradições. Não é no meu meio eu ir à procura das tradições de um meio distante, que não tem nada que ver connosco. Isso pertencia à escola desse meio. Cada qual no seu meio. (...) Cada escola no seu espaço (...). (...) Porque nós, para fazermos esse trabalho, temos que o conhecer. Eu, para fazer um trabalho no meu meio, sobre as tradições de Lisboa, eu tinha que ir estudar primeiro, tinha que ir vivenciar as tradições de Lisboa. Caso isso não acontecesse, podíamos não estar a ser tão fiéis.

No que respeita à PM, esta apenas se refere ao ensino de diferentes culturas locais nas escolas, e concorda com a hipótese:

Sim, porque acho que a cultura portuguesa devia ser partilhada ao nível do país inteiro; tal como algumas tradições, por exemplo, do norte vêm até cá abaixo, vice-versa também devia acontecer.

Por fim o PS, também referindo-se apenas ao ensino de diferentes culturas locais nas escolas, numa fase inicial da sua resposta concorda com essa possibilidade mas, rapidamente, contraria a ideia justificando-se com a própria diversidade cultural do país, e com a falta de identificação da comunidade com uma cultura diferente:

É assim, eu acho que sim [que o património cultural da região deveria ser ensinado no resto do país]. Mas nós temos muita diversidade cultural a nível do país. (...) Cada região ensinar aquela que é sua, não aquilo que é ensinado em todo o mundo, ou em todo o país. Penso eu, não sei se estou certo, se estou errado. Falamos do país: o Algarve tem um tipo de música, o Alentejo tem outro tipo de música, e cada região tem um tipo de música. Foi assim que foi definido. Porque é que cada região não ensina a sua própria música nessa região? Não faz sentido eu ensinar a cantar alentejano no Minho, não faz sentido. Porque aí a comunidade não se identifica. Faz sentido sim ensinar-se a música do Minho, os viras, e essas coisas todas nas escolas. Pode não se ensinar, porque às vezes pode ser difícil. Mas, pelo menos, levar-se à escola, dar-se a conhecer na escola: a concertina, as violas tradicionais que nós temos muitas (...).

Neste universo de quatro professores, dois destes concordam com a ideia de um ensino de diferentes culturas locais nas escolas, e outros dois opõem-se. Sobre este assunto, Stoer e Araújo (1992, *in* Pereira & Cardoso, 2010) consideram que “(...) apesar do carácter fortemente centralista do sistema educativo português, poderemos falar de uma identidade cultural e educacional de cada escola, capaz de se diferenciar das demais” (p. 118). Pereira e Cardoso (2010, p. 118), complementando, afirmam que “efectivamente, pensamos que as escolas, quer em actividades curriculares, quer em actividades extracurriculares, podem valorizar uma aprendizagem regionalista, onde é importante aprender a reconhecer as tradições, características, valores do país e da região onde se nasceu ou se vive (...)”. Assim, num cenário em que a diversidade cultural deve encontrar o seu lugar nas escolas, importa compreender que “(...) a escola constitui o melhor espaço de convivência recíproca entre os alunos de diversas culturas, partilhando-se experiências e aprendendo a aceitarem-se” (Martins, 2000, p. 54). Com efeito, Delors (1999, p. 221) acredita que “uma educação verdadeiramente multicultural deverá ser capaz de dar resposta, simultaneamente, aos imperativos da integração planetária e nacional, e às necessidades específicas das comunidades locais, rurais ou urbanas com a sua cultura própria”.

Concordamos, assim, que ao PCI local estão inerentes potencialidades promotoras de uma relação enriquecedora do indivíduo para com a sua cultura local, com a cultura nacional, e com a cultura global, conforme ilustra Delors (1999):

Cada indivíduo define-se em relação ao outro, aos outros, e aos vários grupos a que pertence, segundo modalidades dinâmicas. A descoberta da multiplicidade destas relações, para lá dos grupos mais ou menos restritos constituídos pela família, comunidade local e, até, a comunidade nacional, leva à busca de valores comuns, que funcionem como fundamento da “solidariedade intelectual e moral da humanidade”, de que se fala no documento constitutivo da UNESCO (p. 43).

Neste quadro de diversidade cultural declara-se, pois, determinante haver espaço para todas as culturas, especialmente para aquelas que têm menor capacidade de se afirmarem nesta diversidade. Comprovando esta ideia de garantia para a diversidade cultural, leia-se a ideia definida pela UNESCO na Declaração Universal para a Diversidade Cultural (2002):

Ao mesmo tempo que se garante a livre circulação das ideias mediante a palavra e a imagem, deve-se zelar para que todas as culturas possam expressar-se e tornar-se conhecidas, (...) [dando-se] possibilidade (a todas as culturas), de estar presentes nos meios de expressão e de difusão (...).

Contudo, a própria diversidade cultural coloca exigências a estes meios de difusão já que, tal como indica Crane (1992, p. 172, *in* Fortuna & Silva, 2001, p. 426), “a produção da *media culture*, por mais uniforme que seja (...), defronta-se com a enorme variedade cultural dos grupos que vão tendo acesso a ela. (...) ao impulso de homogeneização na oferta contrapõe-se um impulso de heterogeneização na procura”. No entanto, se os saberes do PCI, especialmente o local, não encontram nos contextos escolares algum espaço de afirmação, tanto mais difícil será encontrarem-no nos *media* a menos que haja um genuíno investimento nesse sentido, conforme afirma Santos (2008): “Enquanto a colectividade nacional (...) não investir recursos materiais significativos na revitalização de uma certa forma cultural, qualquer que seja, nada poderá acontecer no terreno” (p. 6). A acrescentar a esta ideia veja-se a mensagem presente no Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004:

Se as importações estrangeiras dominam por causa do maior controlo das ondas de rádio, canais de televisão, etc., uma política de neutralização deve, seguramente, envolver o aumento das facilidades disponíveis para a cultura local apresentar as suas próprias criações, tanto localmente como no exterior (PNUD, 2004, p. 20).

De facto, o esforço da sociedade na conquista de um espaço para as diferenças culturais deveria conduzir ao encontro intercultural que Vieira e Magalhães (2009, p. 7) sugerem: “pessoas há que poderão ser culturalmente diferentes e identificarem-se com as mesmas coisas: mesmos símbolos, mesmos ideais, os mesmos centros de poder, etc. Pode haver identidade na diversidade”. É pois, no dinâmico encontro e desencontro de culturas que a diversidade cultural desencadeia, que a identidade se constrói.

CONCLUSÕES

Conforme referimos em outro momento da investigação, compreender de que forma um recurso como o PCI estimula o processo de construção da identidade cultural local não é, de facto, uma ação tão linear e objetiva quanto gostaríamos. Associada a esta identificação estão, necessariamente, aspetos que não tivemos (nem pudemos ter) em consideração durante a investigação. A complexidade do conceito “identidade” que aqui encontra uma conotação ainda mais profunda quando, a este, são adicionadas as noções de “cultural” e “local”, pode ter originado um cariz um tanto ambíguo às conclusões da investigação. Contudo, como referimos logo de início, este trabalho é fruto de um esforço por compreender os contributos do PCI num contexto específico (escolar), e através de uma vertente particular da identidade. Com isto, estamos cientes da certa “escuridão” que alguns dos seus resultados podem traduzir, bem como do questionamento a que algumas opções da autora podem ter dado origem.

A principal dificuldade encontrada consistiu na forma como iríamos medir a identidade. Percebemos, com efeito, e já no decurso da investigação, as limitações desta opção, e optámos por uma tentativa de avaliação de critérios que a essa consideramos estar associados. Neste ponto, entendemos que a linha de investigação poderia ter assumido outros parâmetros que não aqueles por nós definidos. As nossas opções foram tomadas com base no estudo da identidade, num esforço por encontrar domínios o mais próximo da mesma. Escolhemos, numa primeira fase da recolha de informação, as perguntas que para nós se revelam de maior interesse a realizar aos professores nas entrevistas, e que contribuíram para a definição dos temas (saberes dos alunos sobre o PCI local, contributo da comunidade, receptividade dos alunos e identidade cultural local dos alunos); as perguntas que considerámos mais adequadas a realizar aos alunos, e que deram origem à determinação de 4 áreas temáticas (“música”, “lendas”, “terra” e “gerais”) apresentadas no inquérito aos classificadores; e as questões sobre aspetos do PCI português do possível conhecimento geral dos alunos no inquérito por questionário. Naturalmente, outro tipo de conteúdos podiam ser (através destes instrumentos de recolha de informação) conseguidos. No entanto, ainda que algumas destas opções possam espelhar certa subjetividade, acreditamos na sua validade já que resultam de um processo de seleção construtivo, assente tanto em conhecimentos decorrentes da investigação teórica, como em interpretações sobre conceitos próximos de identidade, na sua relação com o PCI local.

Assim, para a compreensão do contributo do PCI local para a afirmação da identidade cultural local, e à luz dos dados analisados, as conclusões a evidenciar são:

- A receptividade dos alunos aos saberes do PCI local é maior que os saberes que estes detêm sobre o mesmo. Esta ideia nota-se em todas as regiões com exceção do Norte cujos alunos revelam mais saberes sobre o PCI local do que gosto ou preferência pelo mesmo. Assim, pensamos que este resultado pode decorrer do facto do PMD também sensibilizar os seus alunos para saberes de origem externa ao PCI local;

- O forte contributo da comunidade na transmissão de saberes do PCI local dá origem a uma maior qualidade e quantidade nos saberes dos alunos sobre o mesmo. Este resultado regista-se em todas as regiões analisadas;

- A maior qualidade e quantidade de saberes dos alunos sobre o PCI local faz com que os alunos tenham uma identidade cultural local mais forte. Em todas as regiões estes domínios evoluem a par, o que revela a relação direta que existe entre ambos;

- O maior número de anos com tempo escolar de contacto com o PCI local resulta em mais e melhores saberes sobre o PCI local pelos alunos. A única exceção acontece com os alunos do Alentejo em que esta relação não existe já que contactam com o PCI há menos anos que os grupos do Norte e revelam mais saberes sobre o seu PCI local. Neste caso, o forte contributo da comunidade na transmissão destes saberes pode explicar o menor peso dos anos escolares de contacto com o PCI, bem como a promoção que a cultura alentejana tem sido alvo no âmbito da candidatura do cante a Património Cultural Imaterial da Humanidade.

Deste modo, reconhecemos que (i) a receptividade dos alunos aos saberes do PCI local, (ii) o contributo da comunidade na transmissão de saberes do PCI local, (iii) a qualidade e quantidade de saberes dos alunos sobre o PCI local, e (iv) o número de anos com tempo escolar de contacto com o PCI local afirmam a identidade cultural local dos alunos. A proximidade dos alunos com o PCI local permite assim uma maior qualidade e quantidade de saberes sobre o mesmo, uma maior valorização e criação de afetos relativamente a esse. Estes fatores mostram-se fundamentais ao processo de construção da identidade cultural local.

Face aos resultados apresentados, não podemos deixar de recomendar pistas de aproveitamento deste percurso de trabalho, considerando a diversidade de opções de estudo que os temas da identidade cultural local e do património cultural local podem

sugerir. Assim, num futuro projeto de investigação seria interessante abordar a questão da construção da identidade cultural local, exatamente nas mesmas condições apresentadas, mas considerando apenas uma das regiões, e professores de PCI local diferentes para cada um dos grupos; esta opção permitiria compreender as estratégias de ensino mais eficazes e fortuitas para esta sensibilização. Na presente dissertação, a distinta atuação entre professores pode ter influenciado de maneira significativa os resultados obtidos, algo que poderia ser interessante de analisar, numa futura investigação, através do aumento do número de amostras. Uma outra abordagem interessante seria compreender a identidade cultural local de crianças pertencentes a diferentes regiões que integrassem grupos comunitários de reinvenção do PCI local, ou tendo por referência o seu contexto familiar. Efetivamente, para nós as crianças seriam sempre o grupo a considerar no descortinar da ideia de construção da identidade cultural local. Uma vez mais, admitimos que todo o caminho da presente investigação é pautado por opções que nos conduziram às conclusões já apresentadas.

Adicionalmente, e tendo em conta a importância do PCI local para a construção da identidade cultural local, consideramos substancial que tanto o presente como futuros estudos se projetem em estratégias para a afirmação do PCI. Estas poderão passar por: consciencializar os professores (titulares e de AEC) para a sensibilização ao PCI nas suas aulas; identificar e definir os saberes do PCI (locais e/ou nacionais) a incluir na área disciplinar de Estudo do Meio do 1.º CEB (em particular na referente ao 3.º e 4.º ano); produzir manuais escolares e de apoio ao professor com conteúdos do PCI; revitalizar o PCI em festividades e celebrações escolares e extraescolares; realizar ações de formação sobre PCI local e nacional; aumentar a utilização do PCI em programas, projetos, atividades, eventos, encontros e congressos de âmbito cultural, educativo, e comunitário; criar espaços culturais de arquivo, formação e recriação a partir de conteúdos do PCI, e plataformas *online* para encontro, debate e esclarecimento de dúvidas sobre PCI. Estas ideias que destacamos representam alguns dos esforços possíveis de considerar por parte de indivíduos, comunidades, entidades públicas e privadas, no sentido de uma maior afirmação, visibilidade e valorização do PCI.

Assim, acreditando na pertinência do tema na conjuntura atual, e pela validade dos resultados aqui apresentados, consideramos ser este um trabalho determinante, que deixa em aberto, a partir destas ou de outras opções, pistas para a compreensão de um tema tão complexo quanto interessante que é a identidade.

REFERÊNCIAS

- ANDER-EGG, E. (2011). *Metodologia em Animação Sociocultural*. In LOPES, M. S. (coord.). (2011). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- ALVAREZ, M. L. O. *A questão da diversidade cultural no processo de integração latino-americana: o grande desafio do século XXI*. In LABORDE, E. P. & NUTO, J. V. C. (org.). (2008). *Em torno à integração: Estudos transdisciplinares*. Brasília: UNB.
- ARIMATEIA, R. (2010) *O Projecto Oralidades: um projecto europeu*. In CONDE S. (coord.). *Proceedings of the International Conference on Oral Tradition. Orality and Cultural Heritage*. Volume 1. Concello de Ourense.
- BACUEZ, P. (2009). *Intangible heritage, tourism and raising awareness on Kilwa Kisiwani and Songo Mnara. Finding and recommendations*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- BRUNO, J. (2012, 4 de março). O Património perto de si. *Açoriano Oriental*. Governo dos Açores. Direção Regional da Cultura.
- CAMPOS, X. (2009). *Os perigos da cultura-espectáculo: turismo e identidade cultural*. In MEDEIROS, A. & RAMOS, M. (coords.). *Memórias II. Memória e Artificio: Matéria do Património II*. Sociedade de Geografia de Lisboa (pp.89-101).
- CARVALHO, A. & BAPTISTA, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- CASTELLS, M. (2007). *O Poder da Identidade. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHORÃO, J.B. (1997). *Grande Dicionário Enciclopédico*. Lisboa/São Paulo: Verbo.
- CIAPPARA, M., GRIMA, K. & LANFRANCO, G. (2010). *Oralities from Malta*. In CONDE, S. (coord.). *Proceedings of the International Conference on Oral Tradition. Orality and Cultural Heritage*. Volume 1. Concello de Ourense.
- COLL, C., MARCHESI, A., & PALACIOS, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação, V.1: Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.

- COSTA, J. (2002). *Ser de Carlão: o espaço de pertença e as representações da identidade como fundamentos da tomada de consciência cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho – Instituto de Ciências Sociais, Braga.
- COSTA, P. (coord). (2011). *Kit de Recolha de Património Imaterial*. MatrizPCI. Instituto dos Museus e da Conservação.
- COSTA, S. (2012, 4 de março). *O Património perto de si. O que é o património cultural?* Açoriano Oriental. Governo dos Açores. Direção Regional da Cultura.
- COUTINHO, C. & CHAVES, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, CIED - Universidade do Minho, 15(1), pp. 221-244.
- COVAS, A. & COVAS, M. M. (2011). *A Grande Transição*. Lisboa: Edições Colibri
- CUCHE, D. (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC.
- DELORS, J. (1999). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: ASA.
- D'ESPINEY, R. & CANÁRIO, R. (org.) (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões. Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.
- DLP - *Dicionário Priberam de Língua Portuguesa*, 2012, disponível em <http://www.priberam.pt/>
- DROIT, R.- P. (2011), *Voltar a ler os Clássicos*, Círculo de Leitores. Temas e Debates.
- FEATHERSTONE, M. (2001). *Culturas Globais e Culturas Locais*. In FORTUNA, C. (org.). *Cidade, Cultura e Globalização. Ensaios de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora.
- FERNÁNDEZ, J. V. M. (2011). *As técnicas de avaliação de programas de Animação Sociocultural. Rumo a um modelo específico de avaliação como investigação/valorização participativa*. In LOPES, M. S. (coord.). (2011). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. Chaves: Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- FERREIRA, F. (2005). *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Textos de educação.

- FORTUNA, C. (2001). *Destradicionalização e Imagens da Cidade: o caso de Évora*. In FORTUNA, C. (org.). *Cidade, Cultura e Globalização. Ensaios de Sociologia*. Celta Editora: Oeiras.
- FORTUNA, C. & SILVA, A. S. (2001). *A Cidade do lado da Cultura: Espacialidades sociais e modalidades de intermediação cultural*. In SANTOS, B. S. (org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- GALINHA, S. (2013) *Cidadania e Identidade: Para uma participação cívica, vinculativa e inclusiva*. In SOARES, F., CASTRO, S. & VIEIRA, V. *Animação Sociocultural, Cidadania e Política Europeia*. Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sócio Cultural.
- GANDRA, F. Prefácio. In CUCHE, D. (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC.
- GASPAR, J. (2014, julho). *Leituras essenciais. Um “araz” de preciosas velharias*. Revista VIVER: Vidas e Veredas da Raia. ADRACES, pp. 22 e 23.
- GEPAC. (s.d.). Portal do Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais – Governo de Portugal. Consultado a 15-07-2014, em <http://www.gepac.gov.pt/relacoes-multilaterais/unesco/patrimonio-imaterial.aspx>
- GÓMEZ, J., FREITAS, O., & CALLEJAS, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- GRANT, C. (2005). *The links between safeguarding language and safeguarding musical heritage*. Safeguarding heritage. International Journal of Intangible Heritage. Volume 5-4, pp. 46-59.
- GREVER, M. & BOXTEL, C. (2011) *Reflections on heritage as an educational resource*. In BOXTEL, C., KLEIN, S. & SNOEP, E. *Heritage education. Challenges in dealing with the past*. Amsterdam, The Netherlands Institute for Heritage.
- HUFFER, E. (2006). *Cultural Rights in the Pacific. What they mean for children*. Comunicação apresentada no seminário da UNICEF sobre Direitos das Crianças e Cultura.

- IMC - Instituto dos Museus e da Conservação. Base de dados de acesso público Matriz PCI – Inventário Nacional do Património Cultural Imaterial. (2011). Consultada a 15-07-2014, em <http://www.matrizpci.dgpc.pt/MatrizPCI.Web/Apresentacao.aspx>
- JANEIRO, P. (2009) *Ressalvando as aparências: apontamentos sobre a memória, a imaginação e o valor*. In MEDEIROS, A. & RAMOS, M. (coords.). *Memórias 11. Memória e Artificio: Matéria do Património II*. Sociedade de Geografia de Lisboa (pp. 269-274).
- KETELE, J.-. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEITE, C. (2005). *A territorialização das políticas e das práticas educativas*. In LEITE, C. (org.) *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora
- LOPES, M. S. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.
- MAALOUF, A. (1998). *As Identidades Assassinas*. Lisboa: Difel.
- MADUREIRA, J. (2014, julho). *Os novos escravos. A iliteracia como estratégia de opressão*. Revista VIVER: Vidas e Veredas da Raia. ADRACES, pp. 24-26.
- MARCHI, L., MORAIS, D. & PIEDADE, C. (2010). *Caderno de Danças do Alentejo*. Vol 1. Évora: Associação PédeXumbo e Olaria Projetos de Arte e Educação.
- MARGARIDO, C. (2009) *Condições Sociais objectivas e subjectivas na construção da(s) identidade(s)*. In VIEIRA, R. & MAGALHÃES, F. (orgs.). *Património e Identidade*. Centro de Investigação Identidades e Diversidades. Instituto Politécnico de Leiria. Porto: Profedições.
- MARQUES, L. (2012). Entrevista Café Portugal – Prazeres de Viagem e de Passeio: Património Imaterial. *Há um evidente divórcio entre a política oficial e a realidade cultural tradicional*. Consultado a 31-03-2014 em http://www.cafeportugal.pt/pages/noticias_artigo.aspx?id=5266&fb_source=message.
- MARTINS, E. (2000). *A diversidade cultural e a cidadania intercultural europeia*. Educare-Educere – Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. (1)5, 46-61.

- MEIRINHOS, M. & OSÓRIO, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, 2(2), pp. 49-65.
- MELO, A. (2002). *Globalização Cultural (O que é)*. Lisboa: Quimera.
- MENDES, J. M. O. (2001). *O Desafio das Identidades*. In SANTOS, B. S. (org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto, Edições Afrontamento
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Organização Curricular e Programas. *Estudo do Meio (2004) – 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa. Consultado a 15-07-14 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=21>
- MINISTRY OF SOCIAL DEVELOPMENT OF NEW ZEALAND. October 2010. *The Social Report 2010*. Ministry of Social Development. New Zealand. Consultado a 24-07-2014, em <http://www.socialreport.msd.govt.nz/documents/the-social-report-2010.pdf>
- MOREIRA, A. F. (1996). *A aprendizagem no grupo doméstico*. In ITURRA, R. (org.) *O Saber das Crianças*. Cadernos ICE. Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas
- MORÓN, V. (2006). *El patrimonio intangible como instrumento para la diversidad cultural. Una alternativa posible?* In *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad*. Volume 17 de PH Cuadernos. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico 2005, pp. 15-29.
- MOTA, M. (2008). *A identidade cultural local: ancoragem para o consumo massivo da linguagem da xilogravura*. São Paulo: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- OSÓRIO, A. (2004). *Animação sociocultural na terceira idade*. In TRILLA, J. (Coord.). (2004). *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PEREIRA, P. (2006) *Uma outra cultura é possível!* In PÉDEXUMBO. *Contra danças não há argumentos: uma década de Andanças – Festival Internacional*. Évora: PédeXumbo.
- PEREIRA, M. & CARDOSO, A. (2010). *A Escola e a Educação Patrimonial: Perspectivas de Intervenção*. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde. Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação de Viseu.

- PEREIRO PÉREZ, X. (2003). *Patrimonialização e transformação das identidades culturais*. In PORTELA, J. & CASTRO CALDAS, J. (coords.). *Portugal Chão*. Oeiras: Celta editora, pp. 231-247.
- PNUD. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004. Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Lisboa, consultado a 11-07-2014, em <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2004-portuguese.pdf>
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REIS, M. *Noções do património na sociedade portuguesa* in MEDEIROS, A. & RAMOS, M. (coords.). (2009). *Memórias II. Memória e Artificio: Matéria do Património II*. Sociedade de Geografia de Lisboa (pp.185-200).
- RODRIGUES, P. (2010) *Danças de tradição: propostas didácticas de abordagem à música, contributos para o desenvolvimento rítmico-motor*. In PERES, A. & VIEIRA, R. (coords.). *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP) e Leiria: Centro de Investigação, Identidades e Diversidades (CIID), IPL.
- ROSA, M. (2014, julho). *A Cultura é a liberdade do povo*. Revista VIVER: Vidas e Veredas da Raia. ADRACES, pp. 13-14.
- SANTOS, B. S. (2001). *Os Processos da Globalização*. In SANTOS, B. S. (org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto, Edições Afrontamento.
- SANTOS, J. R. (2008). *Que estratégia para a salvaguarda do Cante?* Comunicação no Congresso Anual da Associação “A Moda”, Maio de 2008, Universidade de Évora.
- SANTOS, J. R. & CABEÇA, S. (2010) *Conservação, salvaguarda, criação e culturas orais: uma aproximação conceptual*. In CONDE S. (coord.). *Proceedings of the International Conference on Oral Tradition. Orality and Cultural Heritage*. Volume 1. Concello de Ourense.
- SEN, A. (2006). *Identity & violence. The illusion of destiny*. London: Penguin Books
- SERRANO, G. P. (2011). *Investigação avaliativa e estudos de caso em Animação Sociocultural*. In LOPES, M. S. (coord.). (2011). *Metodologias de Investigação em*

Animação Sociocultural. Chaves: Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.

SILVA, A. S. (2000). *Cultura e Desenvolvimento. Estudos sobre a relação entre ser e agir* (pp. 1-41). Oeiras: Celta editora.

SILVA, M. C. (2008). *Diversidade cultural na escola. Encontros e desencontros*. Coleção Pedagogia e Educação. Lisboa: Edições Colibri.

SMITH, P., COWIE, H. e BLADES, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

SOBRAL, J. M. (2006). *Memória e Identidade Nacional: considerações de carácter geral e o caso português*. Comunicação apresentada ao Colóquio “Nação e Estado: entre o local e o global”, organizado pelo Núcleo de Estudos em Sociologia da Universidade do Minho.

SOUSA, A. (2009). *Património, Identidades e os Registos escritos*. In VIEIRA, R. & MAGALHÃES, F. (orgs.). *Património e Identidade*. Centro de Investigação Identidades e Diversidades. Instituto Politécnico de Leiria. Porto: Profedições.

SOUSA, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Música e artes plásticas*. 3.º Volume – Lisboa: Instituto Piaget.

TRILLA, J. (2004) *Conceito, exame e universo da animação sociocultural*. In TRILLA, J. (Coord.). *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

UNESCO. Comissão Nacional da UNESCO, consultado a 16-07-2014, em <http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/proteger-o-nosso-patrimonio-e-promover-a-criatividade/patrimonio-cultural-imaterial-em-portugal.html>

UNESCO. (1972). Convenção para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural, consultada a 11-07-2014, em <http://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>

UNESCO. (2003). Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, consultada a 11-07-2014, em <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>

- UNESCO. (2002). Declaração Universal para a Diversidade Cultural, consultada a 11-07-2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>
- UNESCO. (2006). *Obras Maestras del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad. Proclamaciones 2001, 2003 y 2005*. Consultado a 16-07-2014, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147344S.pdf>
- UNESCO. Sítio eletrónico, consultado a 16-07-2014, em <https://en.unesco.org/>
- VIEIRA, R. (1999b). *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas de Identidade*. Porto: Profedições
- VIEIRA, R. (2009). *Identidades Pessoais. Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Ed. Colibri.
- VIEIRA, R. & MAGALHÃES, F. (orgs.). (2009). *Património e Identidade*. Centro de Investigação Identidades e Diversidades. Instituto Politécnico de Leiria. Porto: Profedições.
- VILELAS, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- WORLD BANK. (2007). *Community Foundations (2007) – A Tool for Preservation of Cultural Heritage*. Social Development Department of Sustainable Development Network. Community Driven Development. n.º 108.

Legislação referenciada

- Lei n.º 13/1985 de 6 de julho. *Diário da República n.º 153 - Lei de Bases do Património Cultural*, consultada a 11-07-2014, em https://www.igf.min-financas.pt/leggeraldocs/LEI_013_85.htm
- Lei n.º 107/2001 de 8 de setembro. *Diário da República n.º 209 - 1ª Série A. Lei de Bases da Política e do Regime de Proteção e Valorização do Património Cultural*, consultada a 11-07-2014, em <http://dre.pt/pdf1s/2001/09/209A00/58085829.pdf>
- Decreto-lei n.º 139/2009 de 15 de junho. *Diário da República n.º 113 - 1ª Série*. consultado a 16-07-2014, em <http://dre.pt/pdfgratis/2009/06/11300.pdf>
- Decreto-lei n.º 215/2006 de 27 de outubro. *Diário da República n.º 208 - 1ª Série. Lei Orgânica do Ministério da Cultura*, consultado a 11-07-2014, em <http://dre.pt/pdf1sdip/2006/10/20800/75397548.PDF>

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Características das turmas do 4.º ano relativas ao PCI</i>	49
Tabela 2 - <i>Número de alunos entrevistados e de grupos constituídos, por turma</i>	55
Tabela 3 - <i>Constituição dos grupos entrevistados</i>	55
Tabela 4 - <i>Tratamento aos áudios por tema, grupo e avaliador</i>	59
Tabela 5 - <i>Exemplo da composição do áudio do grupo 1</i>	61
Tabela 6 - <i>Saberes dos alunos sobre o PCI local</i>	62
Tabela 7 - <i>Recetividade dos alunos</i>	63
Tabela 8 - <i>Contributo da comunidade</i>	64
Tabela 9 - <i>Identidade cultural local</i>	65
Tabela 10 - <i>Estratégias e recursos para a sensibilização ao PCI local</i>	67
Tabela 11 - <i>Ensino da cultura local nas escolas</i>	68
Tabela 12 - <i>Ensino das diferentes culturas locais nas escolas</i>	69
Tabela 13 - <i>Médias dos valores atribuídos aos grupos das 4 regiões pelos classificadores</i>	76
Tabela 14 - <i>Teste de Kruskal-Wallis para a área “música”</i>	84
Tabela 15 - <i>Teste de Kruskal-Wallis para a área “lendas”</i>	89
Tabela 16 - <i>Teste de Kruskal-Wallis para a área “terra”</i>	95
Tabela 17 - <i>Teste de Kruskal-Wallis para a área “gerais”</i>	100

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1</i> - Instrumentos Musicais	72
<i>Gráfico 2</i> - Dança e Música.....	73
<i>Gráfico 3</i> - Costumes e Rituais.....	74
<i>Gráfico 4</i> - Literatura Oral.....	75
<i>Gráfico 5</i> - Preferências Musicais	76
<i>Gráfico 6</i> - Desempenho a cantar	77
<i>Gráfico 7</i> - Relações sociais e contributo para os conhecimentos musicais	78
<i>Gráfico 8</i> - Meios de comunicação social e contributo para conhecimentos musicais ..	79
<i>Gráfico 9</i> - Músicas cantadas e sua pertença à cultura local	79
<i>Gráfico 10</i> - Identificação com a música cantada	80
<i>Gráfico 11</i> - Músicas cantadas e contacto com a cultura local.....	81
<i>Gráfico 12</i> - Gosto com que cantam.....	81
<i>Gráfico 13</i> - Preferência por canções locais ou de origem externa	82
<i>Gráfico 14</i> - Relação entre património cultural imaterial local e músicas cantadas	83
<i>Gráfico 15</i> - Gosto pela música portuguesa	83
<i>Gráfico 16</i> - Conhecimento das lendas contadas.....	85
<i>Gráfico 17</i> - Relações sociais e conhecimento das lendas	86
<i>Gráfico 18</i> - Gosto com que contam as lendas.....	87
<i>Gráfico 19</i> - Conhecimento das lendas (pelos classificadores).....	87
<i>Gráfico 20</i> - Lendas e valor cultural.....	88
<i>Gráfico 21</i> - Relação entre lendas e cultura local.....	89
<i>Gráfico 22</i> - Dados sobre a sua terra (no total da informação transmitida)	90
<i>Gráfico 23</i> - Saber sobre a terra e contributo das relações sociais	91
<i>Gráfico 24</i> - Saberes da cultura local e estímulo da relação com a terra	92
<i>Gráfico 25</i> - Integração na comunidade (considerando dados do lugar que habitam) ...	92

<i>Gráfico 26</i> - Gosto pelo local que habitam.....	93
<i>Gráfico 27</i> - Valorização da cultura local.....	94
<i>Gráfico 28</i> - Probabilidade de permanecer na terra.....	94
<i>Gráfico 29</i> - Discurso rural ou urbano	96
<i>Gráfico 30</i> - Gosto em falar dos assuntos.....	97
<i>Gráfico 31</i> - Diversidade cultural dos alunos.....	97
<i>Gráfico 32</i> - Saberes passados ou atuais	98
<i>Gráfico 33</i> - Identidade cultural local dos alunos.....	99
<i>Gráfico 34</i> - Origem dos conhecimentos na escola ou no exterior desta	99
<i>Gráfico 35</i> - Cruzamento de dados das 4 regiões.....	112

ÍNDICE DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

1.º CEB - Ciclo do Ensino Básico

AEC - Atividade de Enriquecimento Curricular

ANOVA - Análise de variância

GEPAC - Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais

MPAGDP - Música Portuguesa a Gostar Dela Própria

NUT II - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos II

PCI - Património Cultural Imaterial

PCM - Património Cultural Material

PM - Professora de Mafra

PMD - Professor de Miranda do Douro

PS - Professor de Serpa

PVC - Professora de Vale de Cambra

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ANEXOS

Anexo 1. Guião da Entrevista aos Professores de PCI

Anexo 2. Guião da Entrevista à Professora Titular

Anexo 3. Guião da Entrevista aos Alunos do Norte, Centro e Alentejo

Anexo 4. Guião da Entrevista aos Alunos de LVT

Anexo 5. Inquérito por Questionário aos Classificadores

Anexo 6. Inquérito por Questionário a todos os Alunos

Anexo 1. Guião da Entrevista aos Professores de PCI

1. Como caracteriza estas aulas?
2. Com que frequência é que acontecem?
3. Quais as principais motivações (pessoais e curriculares) que conduziram ao seu desenvolvimento?
4. Quais são os objetivos deste?
5. Que metodologia é utilizada para tratar as questões da cultura local? Como é abordado este conteúdo neste contexto?
6. Dado que a turma frequenta o 4º ano, e que houve já um percurso de sensibilização, por onde começaste? Com que ordem passaste esses conhecimentos?
7. Como têm sido estas noções recebidas/entendidas pelas crianças?
8. O “projeto” das aulas de música tem sido apresentado tanto na comunidade escolar como na comunidade local? Em termos gerais, qual tem sido o seu impacto/quais os seus resultados?
9. Este tem alguma parceria local ou realiza-se somente com o apoio da escola?
10. Considera que a comunidade local/poder local tem mostrado interesse quanto ao património imaterial (se o tem valorizado/incentivado como aposta pedagógica)?
11. Pensa que o património cultural desta região deveria ser ensinado no resto do país? Porquê?
12. Encara a música como a via mais simples/fácil para a sensibilização quanto a este género de conhecimentos, ou existem outras formas, na sua opinião, igualmente eficazes para esse fim?
13. Na sua opinião, e à luz dos tempos de hoje, qual o melhor contexto para sensibilizar as crianças quanto ao património cultural imaterial local?
14. Por último, que impacto pensa que este património tem no universo da criança, na sua relação com o contexto local, no enriquecimento da sua identidade cultural?

Anexo 2. Guião da Entrevista à Professora Titular

1. Na sua opinião, e à luz dos tempos de hoje, qual o melhor contexto para sensibilizar as crianças quanto ao património cultural imaterial local?
2. Considera que a comunidade local/poder local tem mostrado interesse quanto ao património imaterial (se o tem valorizado/incentivado como aposta pedagógica)?
3. Pensa que o património cultural desta região deveria ser ensinado no resto do país? Porquê?
4. Por último, que impacto pensa que este património tem no universo da criança, na sua relação com o contexto local, no enriquecimento da sua identidade cultural?

Anexo 3. Guião da Entrevista aos Alunos do Norte, Centro e Alentejo

1. Que canção/canções mais gostas de ouvir/cantar? Sabes/podes cantá-la/s?
2. Onde é que a a/s aprendeste (escola/fora da escola/televisão/internet)?
3. Sabes a dança dessa canção?
4. Que canções aprendeste nestas aulas?
5. Já conhecias alguma dessas canções antes de estas aulas começarem?
6. Sabes a dança de algumas dessas canções?
7. Quando ouves uma canção, gostas de ficar a ouvi-la ou gostas também de cantá-la?
8. Costumas gostar das histórias das canções?
9. Que outras histórias ou lendas conheces?
10. Quem tas contou?
11. Gostas muito ou pouco da tua terra/local onde vives? O que mais gostas desse sítio?
12. Achas que conheces muito ou pouco esse lugar?
13. Sabes algum costume ou tradição, ou outra coisa, que só nele exista, que seja “típico”?
14. Achas que todos os meninos de Portugal sabem/devem saber essas coisas? Porquê?
15. Gostavas que estas aulas acontecessem mais vezes e em outros sítios para além da escola? Onde?
16. Gostas muito/pouco/nada do que aprendes nelas?
17. O que queres ser quando fores grande?

Anexo 4. Guião da Entrevista aos Alunos de LVT

1. Que canção mais gostas de ouvir/cantar? Sabes/podes cantá-la/s?
2. Onde é que a/s aprendeste (escola/fora da escola/televisão/internet)?
3. Sabes a dança dessa canção?
4. Quando ouves uma canção, gostas de ficar a ouvi-la ou gostas também de cantá-la?
5. Costumas gostar das histórias das canções?
6. Que outras histórias ou lendas conheces?
7. Quem tas contou?
8. Gostas muito ou pouco da tua terra/local onde vives? O que mais gostas desse sítio?
9. Achas que conheces muito ou pouco esse lugar?
10. Sabes algum costume ou tradição, ou outra coisa, que só nele exista, que seja “típico”?
11. Achas que todos os meninos de Portugal sabem/devem saber essas coisas? Porquê?
12. O que queres ser quando fores grande?

Anexo 5. Inquérito por Questionário aos Classificadores

MÚSICA ▶

MÚSICA	NORTE	CENTRO	LISBOA E VALE DO TEJO	ALENTEJO
1. Na sua opinião, cantaram mal/bem?	Mal ○ ○ ○ ○ ○ Bem ↓	Mal ○ ○ ○ ○ ○ Bem ↓	Mal ○ ○ ○ ○ ○ Bem ↓	Mal ○ ○ ○ ○ ○ Bem ↓
2. As relações sociais contribuíram para os conhecimentos musicais destas crianças?	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓
3. Considera que os meios de comunicação contribuíram para os conhecimentos de música deste grupo?	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓
4. Considera que as músicas cantadas pertencem à cultura local?	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓
5. Na sua opinião, considera que estas crianças se identificam com as músicas que cantam?	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓
6. Na sua opinião, as músicas cantadas revelam contacto com a cultura local?	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓
7. Como avalia o gosto com que cantam?	Baixo ○ ○ ○ ○ ○ Alto ↓	Baixo ○ ○ ○ ○ ○ Alto ↓	Baixo ○ ○ ○ ○ ○ Alto ↓	Baixo ○ ○ ○ ○ ○ Alto ↓
8. Na sua opinião, demonstraram gostar mais de cantar as músicas locais ou exteriores a este?	Exteriores ○ ○ ○ ○ ○ Locais ↓	Exteriores ○ ○ ○ ○ ○ Locais ↓	Exteriores ○ ○ ○ ○ ○ Locais ↓	Exteriores ○ ○ ○ ○ ○ Locais ↓

MÚSICA	NORTE	CENTRO	LISBOA E VALE DO TEJO	ALENTEJO
9. Do ponto de vista do património cultural imaterial local, como classifica as músicas cantadas?	Distantes ○ ○ ○ ○ ○ Próximas ↓	Distantes ○ ○ ○ ○ ○ Próximas ↓	Distantes ○ ○ ○ ○ ○ Próximas ↓	Distantes ○ ○ ○ ○ ○ Próximas ↓
10. Considera que gostam de música portuguesa?	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim

LENDAS

LENDAS	NORTE	CENTRO	LISBOA E VALE DO TEJO	ALENTEJO
11. Na sua opinião, sabiam bem a(s) lendas?	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓
12. Considera que as relações sociais destas crianças contribuíram para o conhecimento das lendas contadas?	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓
13. Como avalia o gosto com que contam a lenda?	Baixo ○ ○ ○ ○ ○ Alto ↓	Baixo ○ ○ ○ ○ ○ Alto ↓	Baixo ○ ○ ○ ○ ○ Alto ↓	Baixo ○ ○ ○ ○ ○ Alto ↓
14. Conhece as lendas contadas?	Nenhuma ○ ○ ○ ○ ○ Todas ↓	Nenhuma ○ ○ ○ ○ ○ Todas ↓	Nenhuma ○ ○ ○ ○ ○ Todas ↓	Nenhuma ○ ○ ○ ○ ○ Todas ↓
15. Na sua opinião, as lendas contadas têm valor cultural para as crianças?	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓
16. Do ponto de vista da proximidade com a cultura do local, como classifica as lendas contadas?	Distantes ○ ○ ○ ○ ○ Próximas	Distantes ○ ○ ○ ○ ○ Próximas	Distantes ○ ○ ○ ○ ○ Próximas	Distantes ○ ○ ○ ○ ○ Próximas

TERRA ►

TERRA	NORTE	CENTRO	LISBOA E VALE DO TEJO	ALENTEJO
17. Relativamente à sua terra, como qualifica a informação transmitida por este grupo?	Irrelevante ○ ○ ○ ○ ○ Relevante ↓	Irrelevante ○ ○ ○ ○ ○ Relevante ↓	Irrelevante ○ ○ ○ ○ ○ Relevante ↓	Irrelevante ○ ○ ○ ○ ○ Relevante ↓
18. Na sua opinião, o saber deste grupo de crianças quanto às referências da sua terra, teve algum contributo das suas relações sociais?	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓	Não ○ ○ ○ ○ ○ Sim ↓
19. Na sua opinião, os saberes sobre a cultura local estimulam a relação destas crianças com a sua terra?	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓
20. Tendo em conta as referências sobre o lugar em que habitam, considera que estas crianças se encontram integradas na comunidade?	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓
21. Como caracteriza o gosto pelo local que habitam?	Baixo ○ ○ ○ ○ ○ Alto ↓	Baixo ○ ○ ○ ○ ○ Alto ↓	Baixo ○ ○ ○ ○ ○ Alto ↓	Baixo ○ ○ ○ ○ ○ Alto ↓
22. Na sua opinião, estas crianças valorizam a sua cultura local?	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓
23. Como avalia a probabilidade de, no futuro, estas crianças virem a permanecer na sua terra?	Baixa ○ ○ ○ ○ ○ Alta 	Baixa ○ ○ ○ ○ ○ Alta 	Baixa ○ ○ ○ ○ ○ Alta 	Baixa ○ ○ ○ ○ ○ Alta

GERAIS (respondidas após finalizado o áudio; é possível voltar a ouvir)

GERAIS	NORTE	CENTRO	LISBOA E VALE DO TEJO	ALENTEJO
24. Considera que o discurso deste grupo tem mais influência rural ou urbana?	Rural ○ ○ ○ ○ ○ Urbana ↓	Rural ○ ○ ○ ○ ○ Urbana ↓	Rural ○ ○ ○ ○ ○ Urbana ↓	Rural ○ ○ ○ ○ ○ Urbana ↓
25. A nível geral, considera que as crianças gostaram de falar sobre os assuntos tratados?	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓	Pouco ○ ○ ○ ○ ○ Muito ↓
26. Como avalia a diversidade cultural destas crianças?	Baixa ○ ○ ○ ○ ○ Alta ↓	Baixa ○ ○ ○ ○ ○ Alta ↓	Baixa ○ ○ ○ ○ ○ Alta ↓	Baixa ○ ○ ○ ○ ○ Alta ↓
27. Na sua opinião, estas crianças consideram estes saberes pertencentes ao passado ou atuais?	Passados ○ ○ ○ ○ ○ Atuais ↓	Passados ○ ○ ○ ○ ○ Atuais ↓	Passados ○ ○ ○ ○ ○ Atuais ↓	Passados ○ ○ ○ ○ ○ Atuais ↓
28. Como avalia a identidade cultural local destas crianças?	Fraca ○ ○ ○ ○ ○ Forte ↓	Fraca ○ ○ ○ ○ ○ Forte ↓	Fraca ○ ○ ○ ○ ○ Forte ↓	Fraca ○ ○ ○ ○ ○ Forte ↓
29. Considera que os conhecimentos destas crianças sobre a cultura local tiveram origem na escola ou num espaço exterior a esta?	Exterior ○ ○ ○ ○ ○ Escola II	Exterior ○ ○ ○ ○ ○ Escola II	Exterior ○ ○ ○ ○ ○ Escola II	Exterior ○ ○ ○ ○ ○ Escola II

Anexo 6. Inquérito por Questionário a todos os Alunos

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo perceber quais dos elementos apresentados sobre o património cultural português são do conhecimento dos inquiridos, e quais são os seus gostos musicais. As respostas são confidenciais, e para uso exclusivo do estudo.

☺ Não há respostas certas ou erradas para qualquer uma das perguntas! ☺

1. Instrumentos musicais – **Conheces este instrumento musical?**

- **1ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não
- **2ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não
- **3ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não
- **4ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não
- **5ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não

2. Dança e música – **Conheces o que está representado na imagem?**

- **1ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não
- **2ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não
- **3ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não
- **4ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não
- **5ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____

b) Não

3. Costumes e rituais – **Conheces o que está na imagem?**

- **1ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não
- **2ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não
- **3ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não
- **4ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não
- **5ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
b) Não

4. Literatura oral – **Conheces o que está na imagem? Sabes a história?**

- **1ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
História: _____
b) Não
- **2ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
História: _____
b) Não
- **3ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
História: _____
b) Não
- **4ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
História: _____
b) Não
- **5ª Imagem:** a) Sim Chama-se: _____
História: _____
b) Não

5. Géneros musicais – **Gostas da música?**

Música 1: a) Sim b) Não

Música 2: a) Sim b) Não

Música 3: a) Sim b) Não

Música 4: a) Sim b) Não

Música 5: a) Sim b) Não

Música 6: a) Sim b) Não

Música 7: a) Sim b) Não

Música 8: a) Sim b) Não

Música 9: a) Sim b) Não

Música 10: a) Sim b) Não

Música 11: a) Sim b) Não

Música 12: a) Sim b) Não

OBRIGADA!