



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

---

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Abordagem da Diversidade na EPE com Estratégia de Inclusão

Andreia Sofia da Silva Faria

---

---





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Andreia Sofia da Silva Faria

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Abordagem a Diversidade na EPE como Estratégia de Inclusão

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Professoras Joana Maria Guimarães de Oliveira  
e La Salette Coelho

Fevereiro de 2022

“O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e  
inexpugnavelmente nosso.”

*Fernando Pessoa*

## AGRADECIMENTOS

*O futuro pertence àqueles que acreditam na beleza dos seus sonhos.*

*Eleanor Roosevelt*

Desde criança sempre acreditei no poder que têm os sonhos, porque sempre fui uma menina que acredita, que todos se podem concretizar, quando existe dedicação, persistência e amor.

Hoje, estar a concluir esta etapa da minha vida é um deles. Apesar de não ter sido um sonho fácil de superar, devido a várias dificuldades, eu consegui. O meu amor por esta área, fez-me acreditar que seria capaz.

Como nesta vida não somos nada sozinhos, nesta caminhada cheia de degraus, difíceis de subir, contei com o apoio de pessoas especiais, que têm o dom de querer o bem, e eu sou uma sortuda por as ter comigo. Muito obrigada, de coração,

Às minhas professoras orientadoras, Doutora Joana Oliveira e professora La Salette Coelho, por toda a disponibilidade, motivação e confiança que depositaram em mim. Só tenho a agradecer por todos os conselhos, valores e conhecimentos transmitidos. Foi um orgulho enorme crescer junto de duas excelentes profissionais, que transmitem saberes para a vida.

Aos professores da Escola Superior de Educação, que acompanharam a minha caminhada e me ajudaram a crescer.

À minha querida mãe, que tal como eu, acreditou no meu sonho e nunca me deixou desistir. Deu-me asas para voar e concluir esta etapa. Sem ela não seria a mulher que sou hoje, a ela devo este mundo e outro se fosse preciso. Ao meu pai, que tal como a minha mãe, sempre acreditou que eu seria capaz e, mesmo estando do outro lado do mundo, acompanhou a minha jornada e fez sempre questão de ajudar.

Ao Vítor, que sempre me deu um apoio incansável, nos momentos mais difíceis, demonstrou interesse em ajudar em tudo que fosse preciso, mesmo que não percebesse do que se tratava. Obrigada por todo o amor e amizade.

Aos meus camaradas de viagem, Marisa Silva, Daniela Fernandes, Fernando Dias e João Fernandes obrigada por todo apoio incansável, e por todos os domingos que

passavam a preparar recursos para os meus estágios, um abraço gigante, gosto muito de vocês.

A toda a minha família e amigos, tenho a certeza de que não preciso de os mencionar, porque eles sabem quem são e que estou eternamente grata por tudo.

A todas as professoras e educadoras cooperantes, com que tive o privilégio de trabalhar e conhecer durante os estágios. Levo de cada uma, aprendizagens, conselhos e valores para a minha vida toda.

Às crianças da Educação Pré-Escolar, pela ajuda na elaboração do meu estudo, sem elas nada disto seria possível. Aprendi tanto com cada uma delas, que nunca as esquecerei, têm um lugar para sempre no meu coração.

À minha companheira de todas as aventuras, à minha colega de estágio, Andreia Pereira, um obrigado não chega para lhe agradecer por tudo o que fez e tem feito por mim. Sem dúvida que lhe estou eternamente grata, foi, durante estes cinco anos, uma grande amiga, que levarei para sempre comigo. Tal como se diz, “O que Viana une, ninguém separa”. Assim foi e assim será.

A todas as minhas colegas de turma, que conheci durante este percurso académico, com quem passei momentos inesquecíveis e que tornaram os momentos difíceis mais divertidos. Em especial, Ana Catarina Ferreira, Ana Filipa Silva, Janine Rebelo e a Sílvia Faria, sempre estivemos juntas desde o início.

Por último, mas não menos importante, ao meu avô, a quem chamava de “vovozinho”, que mesmo entre as estrelas, sei que estará orgulhoso da pessoa que me tornei, e que sabe que, mesmo longe, sempre precisarei da sua força para continuar.

Obrigada à minha querida Cidade de Viana do Castelo, que me acolheu com um coração aberto, tal como a típica frase que toda a gente conhece “Quem gosta vem, quem ama fica” e eu fiquei!

## RESUMO

O presente relatório final foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Encontra-se dividido em 3 capítulos, nomeadamente o enquadramento da PES, o trabalho de investigação e, por último, a reflexão sobre a PES.

O trabalho investigativo intitula-se “Abordagem da Diversidade no EPE como Estratégia de Inclusão” e tem o intuito de promover uma reflexão sobre as questões de diversidade e da inclusão na Educação Pré-escolar. Neste âmbito, desenvolveu-se um estudo com um grupo de 21 crianças em idade Pré-Escolar de um jardim de infância do concelho de Viana do Castelo, que apresentava uma grande diversidade em relação à faixa etária e a nível cultural e linguístico. Com a finalidade de identificar o que significa “ser diferente” para um grupo de crianças em idade pré-escolar e promover a diversidade como uma riqueza, elaboraram-se as seguintes questões de investigação, “O que é para um grupo de crianças em idade Pré-escolar ser *diferente*? Quais são as características que as crianças elegem como *diferentes*?”

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, interpretativo e descritivo com design de estudo de caso. A recolha de dados foi levada a cabo através de observação, registos audiovisuais, conversas com crianças, desenhos e um diário de bordo. Foram elaboradas e implementadas nove atividades.

Os resultados permitiram concluir que as crianças souberam identificar características específicas e comuns, compreendendo que todas eram semelhantes em alguns aspetos e diferentes noutros, não revelando estereótipos ou preconceitos associados a essas características. Ao longo das atividades, demonstraram capacidade de olhar para a diversidade como uma forma de se conhecerem melhor.

**Palavras-chaves:** Diversidade; Integração; Educação para o Desenvolvimento; Educação para a Cidadania Global; Educação Pré-Escolar

## ABSTRACT

This report was developed in the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (STP) of the master's degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Schooling of the *Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*. On the other hand, this report is divided into three chapters, namely the STP context, the research work, and finally, the reflection on the STP.

The research work is entitled "Diversity Approach in Pre-school as an Inclusion Strategy" and aims to promote a reflection on the issues of diversity and inclusion in Pre-School Education. In this context, a study was developed with a group of 21 pre-school children from a kindergarten in the region of Viana do Castelo, which presented great cultural, linguistic and age diversity. In order to identify what "being different" means to a group of pre-school children and promote diversity as an enrichment, the following research questions were formulated: "What does it mean for a group of pre-school children to be different? What are the characteristics that children consider to be different?"

This is a qualitative, interpretive, and descriptive study with a case study design. Data collection was carried out through observation, audio-visual recordings, conversations with children, drawings, and a logbook. It should be noted that nine activities were designed and implemented.

The results allowed us to conclude that the children were able to identify specific and common characteristics, understanding that all of them were similar in some aspects and different in others, without revealing stereotypes or prejudices associated with those characteristics. Throughout the activities, they demonstrated an ability to look at diversity as a way of getting to know themselves better.

**Keywords:** Diversity; Integration; Development Education; Global Citizenship Education; Preschool Education



## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	I
RESUMO .....	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE .....	V
ÍNDICE DE FIGURAS .....	VII
ÍNDICE DE TABELAS .....	VIII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS .....	IX
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	3
Caraterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar.....	4
Caraterização do Meio .....	4
Caraterização do Agrupamento/ JI .....	5
Organização do espaço físico do JI .....	6
Caraterização da Sala A e as suas Rotinas .....	8
Caraterização do Grupo de Crianças .....	14
Percurso da Intervenção Educativa .....	17
Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	20
Caraterização do Meio Local .....	20
Caraterização do Agrupamento/ Escola Básica do 1.º CEB.....	21
Caraterização da Sala e as suas Rotinas .....	22
Caraterização da Turma .....	23
Percurso da Intervenção Educativa .....	26
CAPÍTULO II- TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO .....	33
Contextualização.....	34
Enquadramento do Estudo.....	34
Fundamentação Teórica.....	37
Educação para a Cidadania Global (ECG).....	37
Enquadramento Histórico da ECG .....	39
Perspetiva <i>soft e crítica</i> .....	42
Conceito de Diversidade.....	43
A Diversidade nas crianças em idade pré-escolar .....	50
O desenvolvimento em que se encontra uma criança de Pré-Escolar.....	51
O papel do Educador/a face à Diversidade nos dias de hoje.....	54

Cidadania e Desenvolvimento como componente curricular na Educação Pré-Escolar .....	56
Metodologia .....	58
Opções Metodológicas .....	58
Participantes do Estudo .....	59
Métodos e técnicas de recolha de dados .....	59
Observação .....	60
Notas de Campo .....	61
Trabalhos realizados pelas crianças .....	61
Meios Audiovisuais .....	62
Conversas Informais .....	63
Calendarização do Estudo .....	64
Tratamento e análise de dados .....	65
Apresentação e análise dos dados .....	67
Atividades Desenvolvidas .....	67
Atividade de Motivação: “A roda mágica das Identidades” .....	68
Atividades de Diagnóstico .....	69
1.ª Atividade de Diagnóstico: “Eu e os Outros” .....	70
2.ª Atividade de Diagnóstico: “Encontra as Diferenças!” .....	73
Atividades Desenvolvimento .....	80
1.ª Atividade de Desenvolvimento: À Descoberta do Livro “Não faz mal ser Diferente” ....	80
2.ª Atividade de Desenvolvimento: Exploração da música “Normal é ser diferente” .....	83
3.ª Atividade de Desenvolvimento: Cartaz da Diversidade .....	85
4.ª Atividade de Desenvolvimento: “Viajar pelo mundo” .....	91
5.ª Atividade de Desenvolvimento: “Quem brinca com o quê?” .....	95
6.ª Atividade de Desenvolvimento: Conhecer os sabores do mundo .....	98
Conclusão .....	101
Conclusões do Estudo .....	101
Limitações do Estudo e Recomendações para Investigações Futuras .....	103
CAPÍTULO III- REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	106
Reflexão Global da PES .....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	112
ANEXOS .....	119
Anexo 1- Pedido de Participação aos Encarregados de Educação .....	120

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Localização de Viana do Castelo no mapa.....	4
Figura 2: Biblioteca .....	7
Figura 3: Espaço exterior .....	7
Figura 4: Imagem da sala A.....	8
Figura 5: Armário dos materiais. ....	9
Figura 6: Planta da sala A.....	10
Figura 7: Área do faz de conta.....	11
Figura 8: Quadro de giz .....	13
Figura 9: Quadro do tempo. ....	14
Figura 10: Planta da sala.....	23
Figura 11: Foto da flor com o desenho da capa de cada livro. ....	27
Figura 12: Jogos feitos no chão da escola. ....	31
Figura 13: Tiras com as 17 questões.....	67
Figura 14: Desenho do “Eu” e da “Outra pessoa”, da Criança (CI) I, com 5 anos. ....	69
Figura 15: Desenho do “Eu” e da “Outra pessoa”, da CI II, com 5 anos. ....	70
Figura 16: Desenho do “Eu” e da “Outra pessoa”, da CI III, com 3 anos. ....	70
Figura 17: Desenho do “Eu” da CI IV, com 3 anos e outro desenho de “Eu” de CI V, com 3 anos. ....	71
Figura 18: As fotografias de pessoas. ....	73
Figura 19: As três pessoas que a CI VI escolheu.....	74
Figura 20: As três pessoas que a CI VII escolheu.....	74
Figura 21: A caixa surpresa e o livro “Não faz mal ser diferente” de Todd Parr.....	79
Figura 22: Durante a leitura do livro “Não faz mal ser diferente”. ....	80
Figura 23: Suporte de vídeo, com a música apresentado às crianças.....	82
Figura 24: Letra da canção “Normal é ser diferente” .....	83
Figura 25: Cartaz da Diversidade por preencher.....	85
Figura 26: Frases relacionadas com os pés e as mãos e ao lado os respetivos autocolantes. ....	85
Figura 27: Resultado dos carimbos das mãos e dos pés no cartaz. ....	86
Figura 28: Cor dos olhos. ....	86
Figura 29: Cor de cabelo.....	87
Figura 30: O brinquedo favorito. ....	87
Figura 31: Cor de pele.....	87
Figura 32: Análise das alturas.....	88
Figura 33: O país onde cada um nasceu.....	88
Figura 34: Cartaz da Diversidade finalizado. ....	89
Figura 35: Mapa mundo, as janelas e as asas. ....	91

Figura 36: Fotografia coladas nas respectivas janelas .....	91
Figura 37: Desenho da CI IX, sobre “Viajar pelo Mundo” . .....	92
Figura 38: Desenho da CI XI, sobre “Viajar pelo Mundo” . .....	93
Figura 39: Desenho da CI XVII, sobre “Viajar pelo Mundo” . .....	93
Figura 40: Desenho da CI XVIII, sobre “Viajar pelo Mundo” . .....	93
Figura 41: Imagens dos brinquedos. ....	94
Figura 42: Caixas do menino, da menina e de ambos.....	95
Figura 43: Imagens dos doces típicos.....	97
Figura 44: Exemplar da caixa onde era levado os doces típicos. ....	98
Figura 45: O mapa mundo com as imagens de alguns doces típicos.....	98

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Rotinas da sala A. ....	13
Tabela 2: Calendarização do estudo.....	64
Tabela 3: Calendarização das atividades desenvolvidas. ....	66
Tabela 4: Categorias das Diferenças com as respectivas percentagens.....	75

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

**1.º CEB-** Ciclo do Ensino Básico

**CMVC-** Câmara Municipal de Viana do Castelo

**CI-** Criança

**EB1** - Escola Básica do 1.º CEB

**ECG-** Educação para a Cidadania Global

**ED-** Educação para o Desenvolvimento

**EE-** Educadora Estagiária

**EI-** Educadora Investigadora

**ENEC-** Estratégia Nacional Educação para a Cidadania

**EPE-** Educação Pré-Escolar

**ESE-IPVC-** Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**GTEC-** Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania

**IPVC-** Instituto Politécnico de Viana do Castelo

**JI-** Jardim de Infância

**OCEPE-** Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar

**PES-** Prática de Ensino Supervisionada

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

**UNICEF-** Fundo Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

## INTRODUÇÃO

O presente relatório está inserido na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). A presente investigação deste relatório ocorreu numa sala de Jardim de Infância (JI), situado num Agrupamento de escolas do concelho de Viana do Castelo.

Este Relatório tem como intencionalidade refletir sobre o percurso desenvolvido durante o ano letivo de 2020/2021 e sobre o trabalho investigativo desenvolvido, cujo tema é a diversidade no Pré-Escolar. Este relatório final encontra-se dividido em três capítulos distintos que são: o Enquadramento da PES, o Trabalho de Investigação e, por último, a Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

O primeiro capítulo é composto por uma descrição dos dois contextos de estágio, em que é caracterizado o meio, o agrupamento, o espaço físico, a sala e as rotinas, o grupo de crianças ou turma de alunos. Também é feita uma descrição do percurso durante a intervenção educativa.

No que diz respeito ao segundo capítulo do relatório, é apresentado o enquadramento do estudo, a pertinência e o problema ou questões de investigação. Em seguida, surge a fundamentação teórica, onde é apresentada a revisão da literatura que sustenta todo o trabalho de investigação a nível científico sobre o tema “Abordagem da diversidade na EPE como Estratégia de Inclusão”. Na revisão da literatura é abordada a Educação para a Cidadania Global, a sua história e algumas perspetivas, o conceito de diversidade, a diversidade no contexto de Pré-Escolar e o desenvolvimento das crianças em idade de Pré-Escolar. Refere-se ainda como a Cidadania e Desenvolvimento entraram como componente curricular na Educação Pré-Escolar e por fim, o papel do/a educador/a face à diversidade vivida nos dias de hoje. De seguida, inicia-se a metodologia, com a justificação das opções metodológicas, a descrição dos/das participantes e dos métodos e instrumentos utilizados para a recolha de dados, a calendarização do estudo e os procedimentos de análise dos dados. Na apresentação e análise dos dados descrevem-se e

analisam-se todas as atividades realizadas na intervenção alusivas ao tema deste relatório. Para terminar este capítulo, apresentam-se as conclusões do estudo e as suas limitações e indicam-se recomendações para investigações futuras.

No último capítulo, surge uma reflexão global sobre a unidade curricular de PES, onde são analisadas de forma reflexiva as aprendizagens e conhecimentos adquiridos, dificuldades sentidas e também em que medida as intervenções me permitiram crescer enquanto futura profissional.

## CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA



## Caraterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar

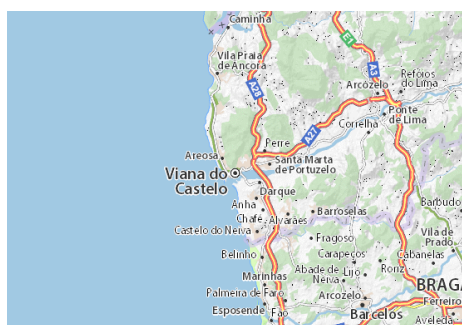
A intervenção educativa da Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu em contexto Pré-Escolar, em Viana do Castelo. Nesta parte do relatório é apresentada a caraterização do contexto, descrevendo-se o meio, a organização do espaço físico, a caraterização da sala e do grupo de crianças e, por fim, a descrição de todo o percurso de intervenção educativa.

### Caraterização do Meio

O Jardim de Infância (JI) onde se realizou a PES situa-se na cidade de Viana do Castelo, a região Norte do país integrada na sub-região da NUTT III do Alto Minho (Figura 1), composta por 27 freguesias (CMVC, 2022).

#### Figura 1

*Localização de Viana do Castelo no mapa*



A cidade de Viana do Castelo, é cruzada pelo Rio Lima e limitada a norte pelo município de Caminha, a sul por Barcelos e Esposende, a leste pelo Município de Ponte Lima e, a oeste, pelo Oceano Atlântico. É uma cidade composta por aproximadamente 40 000 habitantes (INE, 2021).

Uma atração que proporciona um maior número de visitantes à cidade é a Romaria anual, a maior que existe no norte do país. Esta festa é conhecida como Romaria da Nossa Senhora da Agonia e é celebrada no Verão, em agosto.

## Caraterização do Agrupamento/ JI

A freguesia onde decorreu a PES pertence ao concelho de Viana do Castelo e situa-se na margem do lado esquerdo do Rio Lima.

O Agrupamento de Escolas é constituído por oito unidades educativas, do Pré-escolar ao Ensino Secundário, possui cursos profissionais, ensino de adultos e de seniores. Este agrupamento tem alguns espaços educativos já com algumas décadas de existência e instituições com um século. De modo geral, a população escolar que frequenta este agrupamento vive em zonas urbanas e rurais. Atualmente tem cerca de 2558 alunos e 289 docentes.

O JI é uma instituição de carácter público, construído de 1992 e 1993. Ao lado do JI existe o edifício da Escola do 1.ºciclo de Ensino Básico (1º.CEB).

O horário de funcionamento do JI divide-se pela parte da manhã e a parte da tarde. O período da manhã é iniciado pela chegada das crianças, a partir das 8h30m, ao ginásio, onde permanecem até às 9h00m, seguindo depois para a sala. Entre as 11h45m e as 13h30, decorre a hora de almoço onde as crianças vão para a cantina almoçar. De seguida vão brincar para o exterior ou então para o ginásio, dependendo o estado do tempo. Às 13h30m regressam novamente à sala até às 15h30m. Depois regressam a casa ou vão para o prolongamento de horário, pois esta instituição dispõe de atividades de acolhimento das crianças.

Face à situação vivida atualmente devido à Pandemia COVID-19, o JI tomou várias medidas de segurança que faziam parte da rotina das crianças, começando logo de manhã quando eram trazidas pelos pais e mães à porta principal. À entrada tinham de passar os seus pés num tapete desinfetante. Quando as crianças entravam, desinfetavam as mãos com o álcool gel e retiravam o calçado que trouxeram de casa, trocando por um calçado que tinham na instituição. Ao longo do dia, tanto as crianças como os adultos tinham sempre à sua disposição álcool gel para desinfetar as suas mãos. O material do ginásio, cada vez que era utilizado, tinha que ser desinfetado e deixado novamente no mesmo lugar. Relativamente às horas das crianças irem almoçar, criou-se uma escala, variando de

sala para sala, ou seja, primeiro iam as Salas A e C e depois iam as Salas B e D. O mesmo acontecia quando as crianças iam para o recreio, cada sala tinha o seu respetivo horário. Relativamente ao prolongamento também não se juntavam todas as crianças na sala do ATL e, como existiam duas salas, as crianças eram divididas.

### Organização do espaço físico do JI

O JI é constituído por quatro salas de atividades, cada uma com cabides e um placar na parte de fora da sala. Também possui uma cantina, bastante simples e pouco decorada, em que cabiam apenas as crianças das duas salas. Esta possui um lavatório, um micro-ondas e um forno, utilizado para a preparação de receitas.

No total existem 3 casas de banho, duas para uso das crianças e uma para os/as profissionais. Existe um gabinete para as/os educadoras/es que tem, à sua disposição, computadores, impressoras e armários para guardar os documentos.

Ao lado da cantina, existe uma arrecadação onde são guardados os materiais elétricos. O ginásio é bastante reduzido, mas ao mesmo tempo acolhedor, rico em recursos: diferentes bolas, cones e arcos, dois túneis, raquetes, cordas, materiais esponjosos, entre outros, de maneira a proporcionar às crianças diversas atividades. Possui também 3 bancos suecos, uma televisão, um DVD e um rádio.

A instituição tem uma sala onde tanto educadoras/es como auxiliares têm acesso a dois armários com diversos materiais escolares para utilizar na elaboração de trabalhos. Logo do lado direito da entrada principal existe a biblioteca, como apresenta a Figura 2, extremamente atrativa, bem decorada e com enormes prateleiras, cheias de livros adaptados ao público-alvo. Neste mesmo espaço existe um grande cesto cheio de instrumentos musicais, dois sofás e alguns peluches para tornar o espaço o mais aconchegante possível. Ao longo do corredor do JI, existem armários onde são colocados materiais para as Educadoras terem acesso.

**Figura 2**

*Biblioteca*



O Espaço exterior é suficientemente espaçoso para as crianças brincarem, como apresenta a Figura 3. É um espaço bastante lúdico devido à existência de um pequeno parque com baloiços, um grande escorrega, dois camelos, um túnel com cores bastante atrativas onde as crianças se divertem imenso nos intervalos. Também tem uma casinha de madeira bastante simples, mas que faz toda a diferença. O chão tem pinturas relacionadas com a macaca. No recreio, muitas vezes as crianças do JI andam de triciclos e trotinetes. Também existe um jardim pedagógico onde estão plantados alguns legumes.

**Figura 3**

*Espaço exterior*



A equipa educativa do JI é composta por cinco educadoras, uma coordenadora, seis auxiliares educativas - quatro ficam durante o dia numa sala para ajudar as educadoras e as restantes ficam a ajudar na hora de almoço e no final do dia, com o prolongamento e uma professora de dança, externa, que vem uma vez por semana dar aulas às crianças.

## Caraterização da Sala A e as suas Rotinas

As salas no pré-escolar devem ser organizadas e pensadas de maneira a ser um espaço de aprendizagens e conhecimentos que permitam à criança explorar e desenvolver o seu sentido de orientação e autonomia, daí ser necessário existir um lugar onde são colocados os mobiliários e determinados recursos para a criança conseguir ter acesso. Segundo Lopes, Marques, Lourdes e Rosa (2016) “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26).

### **Figura 4**

*Imagem da sala A*



A sala onde foi desenvolvida a PES, tem uma forma retangular, como mostra a Figura 4, com um espaço adequado às 21 crianças. O pavimento não é escorregadio durante o inverno, a sala tem aquecimento e possui uma boa iluminação devido às quatro janelas existentes. Nas paredes da sala existem quatro placares onde são afixados os trabalhos elaborados pelas crianças; outro mais pequeno existente na sala é dedicado aos documentos da educadora sobre as crianças; outro maior é para a construção do placar alusivo a um determinado tema.

Relativamente aos materiais, a sala possui uma alargada quantidade à disposição da educadora para a elaboração de trabalhos manuais com as crianças.

A sala usufrui de um pequeno armário onde estão guardados os produtos de limpeza da sala, como apresenta a Figura 5, e um lavatório. Existem um computador e um projetor que servem para pesquisas e projeção de materiais digitais e jogos para as crianças realizarem. De modo geral, a sala é composta por mobiliário em madeira, bastante resistente e com qualidade, sem marcas de muito uso.

### **Figura 5**

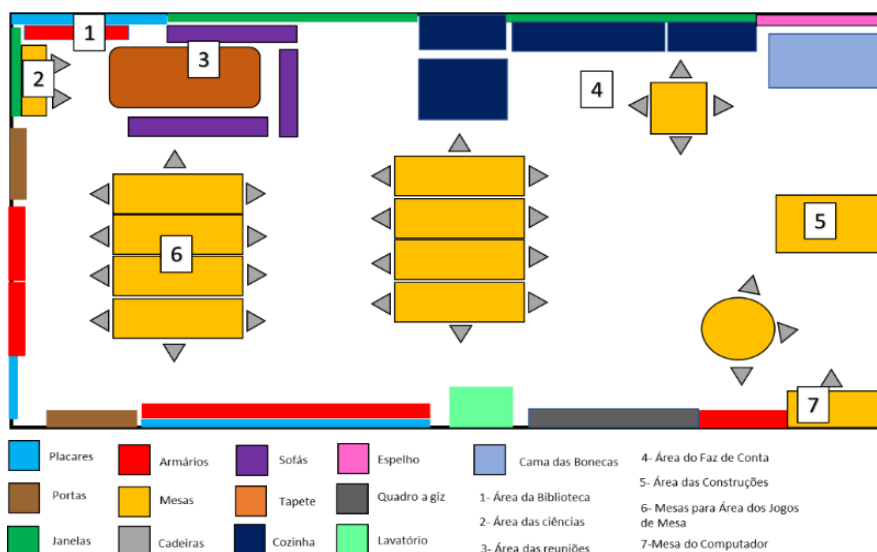
*Armário dos materiais*



As mesas estão organizadas em dois grupos. O primeiro grupo é composto pelas crianças de três e quatro anos, o outro com os de cinco anos. Ao total estão a ser usadas oito mesas e 20 cadeiras. A organização das crianças pelas mesas ajuda a estabelecerem o diálogo entre elas e a ajudarem-se umas às outras. No fundo da sala existe uma mesa-redonda com quatro cadeiras para realizar trabalhos manuais com poucas crianças de cada vez. Na Figura 6 está apresentada a organização da sala.

**Figura 6**

*Planta da sala A*



Todas as áreas de interesse estão bem delimitadas pelo espaço da sala, havendo um limite de crianças por cada uma. Desta forma, promove-se a autonomia e a organização, no momento de brincar. Os recursos estão organizados em pequenos armários adaptados ao tamanho da criança.

Segundo as autoras Azevedo, Marques e Batista (2018),

Os espaços pedagógicos devem permitir às crianças tomar decisões e fazer escolhas que não as limitem a uma determinada área, mas que lhes possibilitem mover-se ao ritmo das suas intenções para experimentar as suas múltiplas possibilidades, agindo individualmente ou em grupo. (p.4).

A sala está organizada nas seguintes áreas: Área das Ciências, Área da Biblioteca, Área do Faz de Conta, Área das Construções, Área dos Jogos de Mesa, Área de Reuniões e Área do quadro a giz.

Área das Ciências: Esta área foi recentemente proposta pela educadora cooperante, por isso ainda se encontra em construção. Situa-se junto à área da biblioteca e é composta por uma mesa, um microscópio, lupas e binóculos. O objetivo desta área é permitir que as

crianças, tragam algo pequeno do recreio que queiram ver de perto (como animais, folhas, paus, entre outros).

Área da Biblioteca: Possui uma pequena prateleira com uma grande variedade de livros, de um modo geral em bom estado. As crianças utilizam os sofás da área das reuniões ou o tapete, para lerem tranquilas. Também nesse mesmo armário da biblioteca, na parte de cima, existe o rádio e CDs, mas apenas para a utilização da educadora. Para além de as crianças terem a possibilidade de ver os livros durante o dia, graças a um projeto, também poderão levar livros para casa, uma vez por semana, para lerem com a família. Nesta mesma área, existe também um cesto com fantoches, para as crianças encenarem histórias entre elas.

Área do Faz de Conta: Esta área é composta por mobiliário de cozinha, louça de plástico, alimentos, banca de supermercado com caixa registadora, uma pequena mesa quadrada com quatro cadeiras para fazer de uma mesa de cozinha. Encostada à parede existe uma cama pequena com Nenucos com diversas cores de pele, roupas para os vestir, uma tábua de passar a ferro, um estendal e uma vassoura, como apresenta a Figura 7. Numa das paredes, encostado à cama, existe um espelho. Nesta área, as crianças desenvolvem a sua imaginação. Esta é uma das áreas na qual as crianças mais gostam de brincar.

#### **Figura 7**

*Área do faz de conta*





Área das Construções: Nesta área, os recursos estão organizados numa prateleira, dentro de caixas. As crianças pegam numa caixa e deslocam-se para o tapete da área das reuniões. Nesta área é desenvolvida a motricidade fina.

Área dos Jogos de Mesa: Os Jogos de mesa encontram-se organizados num armário subdividido por prateleiras junto à área de reuniões. Aqui existe uma grande variedade de jogos, desde puzzles, jogos de tabuleiro, jogo de pinos, jogos de encaixe, em blocos, de associações, jogos magnéticos, jogos da glória, peças geométricas, entre outros. Para além disso, o jogo tem sempre relação com alguma área de conteúdo, permitindo que as crianças, ao mesmo tempo que estão a brincar, estão a desenvolver diferentes áreas de conteúdo. De um modo geral, todos os jogos apresentam um bom estado, devido ao facto de serem materiais resistentes, como madeira ou cartão grosso. As crianças, quando estão nesta área, pegam no jogo que preferirem e deslocam-se para a mesa dos 3 e 4 anos, que é a mesa destinada para esta área.

Área de Reuniões: Esta área é composta por três sofás e um grande tapetes e é destinada para realizar as rotinas, como o cantar os “Bons-Dias”, marcar as presenças, marcar o estado do tempo, a leitura de histórias, canções, apresentação de materiais ou recursos novos e momentos de diálogo com o grupo, onde é estimulado o diálogo.

Área do quadro a giz: Encontra-se junto ao armário onde estão guardadas as tintas. Este quadro tem disponível giz para as crianças desenharem e também para a educadora escrever a data para as crianças de cinco anos escreverem o seu desenho do dia, como apresenta a Figura 8.

**Figura 8**

*Quadro de giz*



É essencial introduzir rotinas no dia a dia da criança como mostra a Tabela 1, para esta começar a ter a noção do dia da semana, do dia e do mês e da estação do ano; marcar o estado do tempo, de forma a perceber como se estrutura o ambiente que a rodeia e a compreender o tempo; ter a capacidade de realizar tarefas; e desenvolver o seu sentido de responsabilidade. À chegada, colocam os casacos no seu cabide e dirigem-se para a sala, vestem as batas e brincam nas áreas até à chegada das restantes crianças.

**Tabela 1**

Rotinas da sala A

Horário	Atividades
08h30m - 9h30m	Receção das Crianças
09h30m - 9h50m	Rotinas
09h50m - 10h05m	Lanche da manhã
10h05m - 10h30m	Recreio
10h30m - 11h45m	Atividades
11h45m - 12h20m	Hora de Almoço
12h20m - 13h30m	Recreio
13h30m - 14h50m	Atividades
14h50m - 15h30m	Lanche da Tarde
15h30m - 18h00m	Regresso a casa/ Prolongamento

Às 9h30m, as crianças ficam reunidas na área das reuniões onde são escolhidos os dois ajudantes do dia. Ambos têm duas cadeiras especiais para se sentarem. Posteriormente, cantam a canção dos “Bons-Dias”. Depois são marcadas as presenças, com uma carinha feliz nas que estão presentes e uma carinha triste nas crianças que faltam.

Em conjunto, contabilizam-se as crianças presentes e as que estão a faltar. Após marcar as presenças irão para o quadro do tempo, onde os ajudantes marcam o dia da semana, o dia do mês, o tempo que faz e vestem a menina Coração, de acordo com o tempo que faz no exterior, como mostra a Figura 9.

### Figura 9

*Quadro do tempo*



Das 9h50m até às 10h é o lanche da manhã. Depois vão para o recreio durante 30 minutos. Quando for 10h30m voltam à sala para realizar atividades pedagógicas. Às 11h45m é a hora de almoço. As crianças dirigem-se para a casa e banho para fazer a higienização e depois vão para a cantina. No final do almoço vão para o recreio. Pelas 13h30m voltam novamente à sala para realizar atividades pedagógicas. A pausa para o lanche decorre às 14h50m e às 15h30m regressam a casa.

Os horários das rotinas são ajustados de acordo com a predisposição das crianças para as fazer, ou seja, se o grupo estiver bastante agitado, é melhor optar por dar lugar à brincadeira livre e deixar as rotinas para mais tarde.

### Caraterização do Grupo de Crianças

O grupo em questão é composto por 21 crianças. Este grupo é heterogéneo por teridades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo constituído por seis rapazes e quinze raparigas. Existem cinco crianças com três anos, sete com quatro anos e por fim, nove com cinco anos. Possui crianças com o português como língua materna, mas também como língua estrangeira: dois alunos da Roménia, uma da Guatemala e outra da Síria.

Apesar das crianças serem oriundas de outros países, duas já dominam o português. Entre as crianças portuguesas, três delas frequentam terapia da fala num gabinete particular.

As crianças são muito dinâmicas, extrovertidas, divertidas, motivadas e participativas. As crianças mais velhas preocupam-se com as mais pequenas e ajudam-nas, quer seja nas atividades estruturadas ou nos momentos de brincadeira livre. A relação entre pares é, portanto, uma relação de muita proximidade, tal como a relação do adulto com as crianças. Estas parecem ser muito felizes na escola, participando ativamente sem receio da sua resposta estar errada. Toda a exploração que é feita em torno de atividades com a magia da descoberta e a introdução de diferentes dinâmicas deixa as crianças muito motivadas para as aprendizagens.

O brincar é um aspeto fundamental e muito valorizado pelo grupo e pela educadora cooperante, daí ser privilegiado o brincar no exterior, sempre que possível, seja com atividades estruturadas como com atividades não estruturadas.

Quando não é possível fazê-lo no exterior, as crianças brincam no interior da sala, nas diferentes áreas. Nestes momentos existem grandes oportunidades de partilha entre elas. Através dos seus diálogos, as crianças partilham as suas vivências, experiências e sabedoria com os colegas. É um grupo bastante ativo, curioso e irrequieto. Quando são executadas atividades em grande grupo, constituem um grande desafio. Estar perante um grupo multicultural de crianças é uma mais-valia, pois estas convivem com diferentes culturas, e aprendem sobretudo a respeitarem-se umas às outras e a valorizarem a diversidade que as rodeia.

Como referido anteriormente, apesar do grupo ter diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento, foi possível verificar que as crianças cooperam entre si nas atividades, tendo em conta as três áreas de conteúdo e estratégias usadas de modo a ir ao encontro dos ritmos individuais e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Na **Área de Formação Social e Pessoal**, as crianças do grupo participam em todas as atividades propostas, respeitam as regras, possuem autonomia realizando tarefas simples

sem ajuda, socializam bastante ao longo do dia com os colegas da sala, agradecem cada vez que são ajudadas ou quando lhes é dado algo e sabem ouvir os outros colegas.

Na **Área da Expressão e Comunicação**, dentro do Domínio da Educação Física, as crianças na faixa etária dos cinco anos possuem um maior desenvolvimento; os de quatro anos são muito heterogêneos, pois há crianças que têm mais dificuldades enquanto outros, por exemplo, já saltam ao pé-coxinho; os de três anos são os que possuem mais dificuldades, contudo não deixam de participar. No domínio da Educação Artística, no subdomínio da Música, as crianças cantam canções, com diferentes expressividades, decoram facilmente as letras, adoram que as canções possuam gestos e participam bastante. No subdomínio das Artes Visuais, as crianças aderem bastante, gostam muito de pintar com tintas, realizar o desenho do dia com os seus lápis e marcadores. Grande parte do grupo sabe pegar corretamente no lápis - apenas é necessário auxiliar duas crianças -; no recorte ainda existem muitas dificuldades, pois nem todos respeitam as margens e os contornos. Importa referir que estão sempre interessados, em experimentar diferentes técnicas e, sobretudo, têm gosto em elaborar trabalhos manuais e auxiliar a educadora cooperante. Dentro do subdomínio da Dança, estão sempre dispostos a dançar, executar movimentos, pular e saltar. Relativamente ao domínio da Linguagem Oral, algumas crianças apresentam dificuldades a pronunciar algumas palavras, trocando fonemas. Em momentos de diálogo participam bastante, contando as suas experiências e debatendo sobre as suas ideias. As crianças de cinco anos já escrevem o seu nome em letras impressas e reconhecem determinadas letras do alfabeto. No domínio da Matemática, o grupo em geral associa com facilidade os números a quantidades. Apenas os de três anos ainda têm algumas dificuldades. Os de quatro e cinco anos identificam formas geométricas. O grupo em geral é capaz de marcar a sua presença no sítio certo, conseguem construir puzzles com algum grau de dificuldade, sobretudo os de quatro e cinco anos. Todos conseguem fazer contagem até dez ou mais.

Na **Área do Conhecimento do Mundo**, o grupo já reconhece as estações do ano e as suas características, sabem identificar o estado do tempo olhando pela janela. Têm maior dificuldade em identificar o dia da semana e o mês. Sabem identificar todas as rotinas,

reconhecem as unidades de tempo diárias, sabem identificar diferentes tipos de animais e reproduzir o seu som.

### Percurso da Intervenção Educativa

O Pré-Escolar é uma das primeiras etapas das crianças no seu processo educativo. Permite estimular a criança para desenvolver-se a nível pessoal, social e cognitivo, a ter respeito pelo outro, a compreender a igualdade, a desenvolver a sua comunicação, mas também ajuda a estimular a curiosidade e abertura a diferentes maneiras de pensar.

A PES foi realizada no 1.º semestre, no Pré-Escolar, num JI dentro de um concelho de Viana do Castelo, onde foram organizados pares pedagógicos para irem para os contextos. Esta intervenção foi dividida em duas partes: a primeira parte, foram as três semanas de observação; a segunda, eram as onze semanas de intervenção. As implementações ocorriam três vezes por semana - à segunda-feira, terça-feira e à quarta-feira - tendo também duas semanas intensivas, ou seja, duas semanas inteiras em regência. Estas intervenções foram distribuídas por cada elemento do par pedagógico, ou seja, cada mestranda tinha cinco semanas para intervir e a última semana seria responsabilidade de ambas. Contudo, devido à situação atual causada pelo COVID-19, não foi possível efetuar uma semana intensiva e algumas das semanas de intervenção (a quarta, a quinta e a décima primeira).

As três semanas de observação no contexto foram fundamentais. Os objetivos principais, eram conhecer as dinâmicas do grupo e perceber os níveis de desenvolvimento das crianças. Também possibilitaram conhecer todo o contexto, as rotinas, as estratégias e metodologias utilizadas pela educadora cooperante. Nestes dias foi possível conhecer o grupo e os seus interesses, as características, as dificuldades, e o nível de conhecimento em que se encontrava cada criança.

Na fase das regências foram elaboradas planificações para cada semana, com as OCEPE como suporte. Em todas as semanas eram feitas atividades dentro das diferentes áreas de conteúdo, Formação Social e Pessoal, Expressão e Comunicação, com o Domínio da Matemática, Domínio da Educação Física, Domínio da Linguagem Oral e Escrita, Domínio

Educação Artística, Subdomínio da Música e das Artes Visuais e o Subdomínio da Dança, e por fim, a Área do Conhecimento do Mundo.

Em cada semana, durante três dias, era necessário abranger todas estas áreas de conteúdo, tornando assim cada planificação bastante completa e com um teor de aprendizagem bastante alargado. Todas as atividades criadas foram pensadas para ir ao encontro das características do grupo. Criar planificações todas as semanas tornava-se um grande desafio, pois o grande objetivo era o de cativar as crianças para gostarem de aprender coisas diferentes e de uma forma lúdica. Durante a intervenção, foi criada uma caixa de correio, e todas as semanas a sala recebia cartas e encomendas, que iram trazer propostas para o que as crianças iam fazer durante a semana.

Em cada semana a planificação tinha uma temática diferente, selecionada pela educadora cooperante. Eram definidos objetivos principais a serem alcançados com cada atividade as áreas de conteúdos a serem trabalhadas, os materiais a usar e a avaliação a ter em conta no momento da realização das atividades.

Foi trabalhada numa das intervenções a temática do Magusto, porque nessa semana ia ser celebrado essa época festiva. Foi explorada com as crianças a história de “Maria Castanha”. Para introduzir a história, surgiu uma encomenda no correio com uma carta da Maria Castanha para desafiar as crianças a conhecerem a história e a responderem a umas perguntas. No final da exploração do livro, elaboraram o desenho do dia, sobre a história que escutaram. Com esta atividade, as crianças referiram elementos do magusto através da decoração da encomenda e identificaram a época festiva a celebrar, conheceram a história da “Maria Castanha”, e responderam corretamente a um conjunto de perguntas e representaram partes da história no seu desenho. Nesta semana, também construíram o seu cartucho para o magusto e carimbaram o seu saco. Nesta intervenção exploraram os elementos do Magusto - ouriços, castanhas, ramos de castanheiros. Descobriram como se chama a árvore que dá castanhas - visualizaram uma imagem de um castanheiro - e como a castanha nasce. Aprenderam uma nova música, “Ah Ah Ah minha castanhinha”, da qual gostaram muito, sobretudo do ritmo, e memorizaram-na com facilidade. Para trabalhar a matemática foi feita uma atividade com as castanhas reais, na

qual tinham de fazer formas geométricas. Esta atividade fez despertar o desejo de aprender mais sobre formas geométricas, através da representação com material concreto. Em motricidade, foram criadas atividades associadas a esta temática.

Noutra semana de intervenção foram trabalhadas as temáticas das Emoções e do Natal. Contudo, não foi possível colocar as atividades em prática devido a um contacto com uma colega, que testou positivo à COVID-19. Para substituir a intervenção, foram elaborados vídeos sobre as duas temáticas, os quais, na sexta intervenção, mostramos às crianças.

Noutra semana, a temática continuou a ser o Natal. Nestas semanas a personagem que enviava as cartas para o correio era o Pai Natal. Foi criado um grande pergaminho onde as crianças colavam o seu desenho com o que desejavam. Também houve um diálogo em grande grupo sobre a importância do Natal e sobre a importância de estar com a família e dar amor. As crianças desenvolveram a linguagem, perceberam o valor do Natal e desenharam os presentes que desejavam na sua folha. Conheceram a história “Eu Sei Tudo Sobre o Pai Natal”, através do vídeo criado durante o isolamento profilático e construíram os presentes para a família, onde exploraram diferentes materiais e carimbaram com os dedos e rolas de cortiça o seu postal de Natal. Criaram neve artificial e fizeram recriações com a neve, desenvolvendo explicações para fenómenos e transformações que observam no meio físico e natural. Fizeram uma atividade chamada “A posição dos pinheirinhos de Natal”, na qual desenvolveram a orientação espacial e identificaram quantidades através de diferentes formas de representação.

A semana intensiva foi dedicada à temática da diversidade. Durante esses cinco dias, a educadora cooperante, por motivos de força maior, não pode estar presente. Esta situação acabou por ser enriquecedora pois, como futura profissional, permitiu desenvolver um maior sentido de responsabilidade. Nestes dias foram feitas atividades para que as crianças percebessem que somos todos diferentes, analisando o que temos de diferente no nosso grupo. Para isso, explorou-se a obra “Não faz mal ser diferente” de Todd Parr, para dar exemplos do que é ser diferente, para as crianças entenderem o que é ser diferente, e refletirem que não há problema nenhum em ser diferente. O grupo construiu



o “Cartaz da Diversidade”, com o que consideram ser diferente. Com esta atividade compreenderam a importância de sermos diferentes e a identificar diferenças ao longo do cartaz. Também aprenderam uma nova música “Normal é ser diferente”, com o vídeo criado pela mestrandia.

Nesta semana, foi celebrado o Dia de Reis. As crianças conheceram a história, decoraram um Bolo Rei para dar aos reis magos e utilizaram diversos pedaços de papéis diferentes.

Na última semana exploraram o livro “O Nabo Gigante”, n foram abordados diferentes legumes e animais. Responderam a perguntas sobre a mesma e elaboraram o desenho do dia sobre a história. Durante estes três dias, receberam uma carta do “velhinho” e da “velhinha” na caixa do correio a pedir ajuda à sala A para decorar as etiquetas para os seus animais. As crianças decoraram os animais com a técnica da escova de dentes e tinta, exploraram os legumes presentes na história tendo oportunidade de os cheirar, tocar e também provar pois foi feita uma sopa com todos estes legumes.

Na totalidade foram dez semanas de intervenção no pré-escolar, cruciais para adquirir conhecimentos, perceber como funciona uma instituição desta natureza, quais os cuidados a ter com um grupo de crianças desta idade, o nível de atenção que devemos ter e o tipo de linguagem que deve ser usado.

## **Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste capítulo vai ser apresentada a caraterização do contexto de 1º CEB, com a caraterização do meio local, da escola, da sala, do horário, da turma e o percurso de intervenção educativo.

### **Caraterização do Meio Local**

O contexto onde se realizou a PES durante o segundo semestre localiza-se numa freguesia do concelho de Viana do Castelo.

## Caraterização do Agrupamento/ Escola Básica do 1.º CEB

A intervenção pedagógica no 2.º semestre decorreu numa EB1 pertencente a um Agrupamento de Escolas do concelho de Viana do Castelo, composto por seis escolas do 1.º CEB, cinco IJ e uma escola de Ensino Secundário.

Face à situação vivida atualmente devido à COVID-19, a escola tomou várias medidas de segurança que faziam parte da rotina dos alunos e alunas, como lavar as mãos várias vezes ao dia, tendo vários dispensadores de álcool gel, por todos os corredores da escola para a higienização. Os funcionários e professores utilizam durante todo o dia a sua máscara.

A escola EB1 é constituída por dois pisos, no primeiro piso encontra-se a zona dos cabides onde os/as alunos/as deixam os seus casacos e chapéus. Ao lado encontra-se um armário com materiais a utilizar pelas professoras e, à frente existe um lavatório. Entre esse espaço, de cada lado, encontram-se duas salas, uma é para o apoio ao estudo, a outra sala é do 1.º ano e do 3.º ano. Ainda no mesmo piso existem as casas de banho e o armário com o material para Educação Físico-Motora, existe uma grande diversidade de bolas, arcos, cones, pinos, colchões, cordas, entre outros. Podemos ainda encontrar a cantina, suficiente grande e espaçosa e com muitas entradas de luz. É uma cantina devidamente equipada, com utensílios, micro-ondas, um forno e um fogão. A comida tem sempre um ótimo aspeto e parece ser de qualidade.

No segundo piso encontra-se a sala do 2.º e do 4.º ano, dois armários de materiais e a zona com a impressora e dois computadores, onde as professoras imprimem tudo o que é necessário.

O espaço exterior permite aos/às alunos/as brincarem livremente, tendo muitos espaços à sombra, devido à presença de árvores. Pode ver-se uma grande diversidade de plantas, o que faz com que o espaço seja acolhedor.

A equipa educativa é composta por 4 professoras, sendo que uma delas auxilia as restantes. Possui 4 funcionárias.

## Caraterização da Sala e as suas Rotinas

A sala onde foi desenvolvida a PES tem uma forma retangular, com um espaço adequado aos 21 alunos e alunas, e uma boa iluminação devido às três janelas existentes, que fazem entrar grande parte da luz. Nas paredes da sala existem placares, muitos deles ocupados com cartazes de conteúdos como a tabela do 100, a tabela dos lanches e a tabela do comportamento. Estas tabelas fazem parte das rotinas da turma. A tabela dos lanches tem como objetivo que os/as alunos/as tragam todos os dias um lanche saudável. Diariamente, o chefe do dia verifica o lanche dos seus colegas e carimba com uma flor o lanche saudável ou faz uma cruz se o lanche não for saudável. A tabela do comportamento é preenchida sempre no final do dia também pelo chefe do dia que pinta a bolinha de cor amarela, verde ou vermelha consoante a autoavaliação do comportamento de cada colega.

Relativamente aos materiais, a sala possui uma alargada quantidade, acondicionados em dois armários. No início do ano, cada aluno/a compra o seu material. Este é guardado nesses armários e à medida que vão necessitando, vão ao armário. Ao lado do armário, junto à porta, encontram-se os ecopontos para separarem os resíduos. A par desse armário encontra-se uma mesa encostada ao placar que serve para colocar os estojos do 1.º ano e também os seus cadernos da escola. A secretária da professora cooperante fica ao lado da mesa onde se encontram os materiais dos alunos do 1.º ano. A sala possui uma lareira que permite aquecer a turma na altura do inverno.

As mesas encontram-se divididas em dois grupos, uma vez que a turma tem crianças de dois anos de escolaridade diferentes. Do lado direito da sala está o 1.º ano virado para o quadro a giz. As mesas encontram-se em formato de U com uma mesa no meio. Do outro lado, o 3.º ano está virado para o quadro branco. As mesas estão colocadas na horizontal, lado a lado. A posição das mesas, neste formato, permite à professora dar aulas focando-se em cada ano, como mostra a Figura 10.

**Figura 10**

*Planta da sala*



### Caraterização da Turma

A turma é composta por 21 alunos e alunas e tem a característica de ser heterogênea porque é composta por 12 elementos do 3.º ano e 9 elementos do 1.º ano. O 3.º ano tem sete meninas e quatro meninos e o 1.º ano quatro meninas e cinco meninos. Na turma existem dois alunos oriundos do Brasil, que são irmãos, e frequentam os dois o 1.º ano. Ambos possuem dificuldades, sendo necessário um apoio extra.

De modo geral, a turma é muito dinâmica, participativa, extrovertida, motivada, compreensiva e revela muita empatia. Estão sempre prontos a ajudar os colegas em tudo o que for necessário. Cada aluno/a do 3.º ano, possui um/a afilhado/a no 1.º ano ao qual tem a responsabilidade de ajudar e prestar um amparo nas dificuldades. Estão sempre prontos a aprender coisas novas, demonstrando sempre muita curiosidade. São uma turma que adora contar as suas vivências e estabelecer diálogos e discussões em grande grupo, sempre respeitando os outros. Apesar de serem uma turma com dois anos de escolaridade, essa distinção não é muito relevante, pois os/as alunos/as relacionam-se muito bem uns com os outros.

### 1.º ano

Na **área do Português**, a turma já conhece todas as letras do abecedário, distinguem as letras minúsculas das maiúsculas, conhecem os casos de leitura, conseguem ler

pequenos textos com facilidade, constroem frases com lógica, mas curtas. No seu diálogo expressam-se facilmente, utilizando um vocabulário alargado. Sabem dividir as sílabas corretamente, mas por vezes, quando são palavras polissílabas têm alguma dificuldade. Quando marcam com palmas o número de sílabas fica muito mais fácil. Quando estão perante um texto narrativo, conseguem interpretar dados como o espaço, as personagens presentes e a ação principal. Gostam bastante de conhecer histórias diferentes, demonstrando sempre curiosidade. Na gramática, distinguem bem os sinónimos dos antónimos, o plural do singular, e o feminino do masculino.

Na **Matemática**, conseguem fazer contagem até ao número 100, resolvem contas de adição e subtração com dois algarismos com ajuda do cálculo em árvore, entre outras formas de cálculo referidas pela professora cooperante. Reconhecem as notas e as moedas, contudo apresentam algumas dificuldades em contar. Resolvem problemas utilizando diferentes estratégias, como a reta numérica. Constroem gráficos de pontos e de barras e também tabelas para o tratamento de dados e organizam bem os dados referidos. Sobre a orientação espacial, colocam bem os pontos extremos e segmentos de reta. Indicam os dias da semana e os meses do ano, contudo ainda têm dificuldade em referir o mês do seu aniversário e as épocas festivas. Representam bem os conjuntos no diagrama de Venn e nos conjuntos disjuntos. Sabem o nome de formas e figuras geométricas e indicam os números de lados. Distinguem os símbolos  $<$ ,  $<$  e  $=$ , conseguem colocar os números em ordem crescente e decrescente.

No **Estudo do Meio**, sabem identificar os seus familiares e descrever momentos passados com os seus amigos e familiares; identificam partes constituintes do seu corpo e referem práticas de higiene do seu corpo; sabem as normas de prevenção rodoviária; reconhecem o estado do tempo. Conhecem as regras da sala de aula e as atitudes a ter nos diferentes espaços da escola. Conseguem distinguir os animais selvagens dos domésticos, o que são seres vivos e seres não vivos. Ordenam corretamente as fases de vida de um animal. Conhecem os órgãos das plantas. Realizaram várias experiências ao longo do ano, sobre a água, a germinação e os cinco sentidos.

Relativamente à **Educação Físico-Motora** relativamente ao bloco das perícias e manipulações, conseguem lançar a bola por baixo e por cima com ambas as mãos para o seu colega ou para um alvo, recebem sempre a bola com as duas mãos. Conseguem pontapear a bola contra um alvo sempre com o pé dominante. Fazem diversos jogos, deslocando-se em corrida, havendo muito empenho motor. Desenvolvem combinações de apoio e mudanças de velocidade e direção, como nos jogos “o rabo da raposa”, “o macaquinho do chinês”, “a corrente”, “o rei manda”. No bloco de atividades rítmicas e expressivas, fazem ao longo do ano várias coreografias sobre as épocas festivas como os Santos Populares, ou o Natal.

### **3.º ano**

A turma do 3.º ao, na área de **Português**, já possui um vocabulário alargado e já consegue estruturar frase complexa. Compreendem textos narrativos, informativos e também descritivos. Sabem estruturar uma carta, um convite e também uma banda desenhada. Distinguem e sabem o significado de cada sinal de pontuação. Conseguem escrever um texto. Apenas alguns elementos apresentam dificuldades na parte da escrita. Na gramática, classificam as sílabas como monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo, identificam a sílaba tónica e atónica, e qualificam as palavras como aguda, grave ou esdrúxula. Classificam as palavras como nome comum ou próprio, pronome pessoal ou determinante, ou quantificador numeral. Sabem os tempos verbais. Distinguem os diferentes tipos de frase. Tem a capacidade de reduzir e expandir frases.

Em **Matemática**, identificam os números ordinais, sabem fazer contagens progressivas e regressivas até um milhão. Na adição e na subtração calculam a operação corretamente. Apresentam uma maior dificuldade na multiplicação devido ao facto de ainda não terem assimilado a tabuada. Utilizam as diferentes operações para resolver problemas. Apresentam maiores dificuldades na temática das frações. Sobre as figuras geométricas, sabem o que é uma circunferência e indicam onde é o raio e o diâmetro. Traçam e identificam os eixos de simetria em figuras e desenhos. Conhecem as diferentes unidades de medida, como o comprimento, massa, área e capacidade. Convertem para outras unidades de medidas e fazem reduções. Sabem construir tabelas, diagrama de

caule-e-folhas, identificam a moda, o mínimo, o máximo e a amplitude. Apesar de algumas vezes não se recordarem do nome sabem o que significa cada um.

No **Estudo do Meio**, sabem distinguir freguesia, concelho e país. Conseguem construir a sua árvore genealógica; percebem como funciona o seu corpo, como funcionam os movimentos respiratórios; a importância do sol e do ar que respiramos todos os dias. Reconhecem a importância do passado do meio local, desde o património, às histórias, vestígios, datas importantes e costumes. Para isto contribuíram as visitas de estudos, caminhadas e visitas de estudo virtuais que fizeram este ano. Sabem a composição de uma planta, a utilidade que esta tem e como se reproduz. Sobre os animais conhecem diferentes modos de vida, as cadeias alimentares, identificando animais que estão em vias de extinção. É sobretudo nesta temática que a turma mais sente curiosidade, tendo sempre muitas questões a fazer. Demonstram muito interesse em conhecer os astros do sistema solar e identificam os oito planetas principais.

### **1.º e 3.º ano**

Na **Expressão e Educação Dramática**, fazem diversas peças de teatro criadas pela professora cooperante ou ela própria, por iniciativa própria.

Na **Expressão e Educação Artística**, ao longo do ano, elaboram diversos desenhos quer de expressão livre como orientada; constroem adereços para as suas peças de teatro e coreografias e criam objetos através de materiais recuperados. Exploram diversas técnicas para colorir, com diferentes materiais. Fazem desenhos em diferentes suportes, para além da folha de papel. Têm liberdade para ilustrar individualmente.

### **Percurso da Intervenção Educativa**

A intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi dividida em duas partes: a primeira parte foram as três semanas de observação, a segunda parte foram oito semanas de intervenção. Geralmente, ocorreram três vezes por semana à segunda-feira, terça-feira e à quarta-feira sendo compostas ainda por duas semanas intensivas. Estas intervenções foram distribuídas pelos elementos do par pedagógico, ou seja, cada mestranda tinha quatro semanas para intervir.

As três semanas de observação no contexto foram fundamentais para conhecer as dinâmicas da turma, o modo como a professora cooperante lidava com os dois anos de escolaridade, visualizar os níveis de desenvolvimento de cada aluno/aluna e as suas dificuldades. Permitiu conhecer todo o contexto, as rotinas, as estratégias e metodologias utilizadas.

O facto de estarmos perante uma turma com dois anos de escolaridade na mesma sala tornou-se num grande desafio para mim e para o meu par de estágio. No período de observação surgiu-nos a seguinte questão, "o que vamos fazer para que a turma fique interessada e empolgada com as nossas semanas?" Desse modo, decidiu-se introduzir um livro diferente por semana. Daí nasceu a ideia, "o livro da semana".

Para conduzir a nossa prática ao longo das oito semanas de intervenção, criou-se um projeto de leitura, recheado de diversas atividades. Seleccionamos livros que possibilitaram a exploração dos conteúdos a lecionar ou consolidar. Construámos o armário "Atividades da Semana", com três gavetas, onde estavam escondidas as tarefas a serem apresentadas.

À medida que cada semana terminava, era desenhada numa pétala de uma flor a capa do livro para colar na porta da sala, tendo como resultado final o presente na Figura 11.

**Figura 11**

*Foto da flor com o desenho da capa de cada livro*





Durante a exploração do livro, eram analisados os elementos paratextuais de cada obra. Os alunos e alunas colavam no seu caderno uma imagem da capa do livro da semana e identificavam o autor ou autora, a editora e o ilustrador ou ilustradora. Depois, durante os restantes dias, eram feitas atividades sobre a obra, relacionadas com as disciplinas do português, da matemática, do estudo do meio, da Educação Físico-Motora e da expressão artística.

No último dia da semana era feita uma atividade para recordar o livro. Terminávamos a nossa intervenção com um registo no caderno a dizer o seguinte: “Parabéns! Superaste todos os desafios da semana!”, e colocava-se um autocolante relacionado com a história.

Numa das semanas, trouxemos o livro "A princesa Exbrenhaxa" para abordar a numeração romana. Nesta intervenção, a turma escutou a história lida pelas estagiárias, com a projeção das ilustrações do livro no quadro. A atividade de pré-leitura foi feita através de uma cesta literária, onde foram colocados elementos da história para os/as alunos/as contarem uma história. De seguida, as crianças do 1.º ano, fizeram uma ficha, que tinha o nome de “Quem sou eu?”, onde tinham de descobrir as personagens através de um conjunto de características. Os alunos e alunas do 3.º ano fizeram um texto sobre a continuação da festa da princesa Exbrenhaxa. Elaboraram uma atividade em grande grupo, sobre o tratamento de dados, onde escolhiam a personagem favorita da história. No exterior, os elementos do 1.º ano jogaram ao “jogo da glória” da princesa Exbrenhaxa, onde trabalharam sinónimos, antónimos, plural e singular, sobre palavras presentes na história. Para isso existia um dado e arcos para os/as alunos/as saltarem de cada vez que acertavam. Nesta semana, ambos os anos visualizaram um vídeo sobre a numeração romana, receberam uma ficha para resolverem e uma síntese para colarem no caderno, que os auxiliou na resolução da mesma. O 3.º ano realizou uma atividade em que formou frases criativas através de cartas, categorizadas como o grupo das personagens, dos espaços, dos adjetivos e das ações. A turma, em grande grupo, adivinhou os animais presentes na história, para depois, em grupos de quatro elementos, preencherem o B.I de cada um, com

o seu nome, o local onde vive, o tipo de locomoção, revestimento, alimentação e a que classe pertence.

Numa outra semana, o livro escolhido foi "Caça Olhares". Com ele introduziu-se a temática da internet. Foi elaborada uma carta, por cada elemento da turma, para mandar a alguma pessoa da família ou amigo/a que passasse muito tempo ao telemóvel e/ou na internet. O 1.º ano desvendou a senha do computador do João, através do cálculo de operações de soma e subtração e o 3.º ano criou códigos através de um conjunto de caracteres. Nessa semana fizeram uma caça às medidas, na qual, em grupo, fizeram medições, com uma fita métrica, aos objetos e mobiliário da sala. Apresentaram ideias para o projeto "Brincar no Exterior", que consistiu em decorar o chão do recreio com brincadeiras e jogos para usufruírem no intervalo. Para terminar esta semana, assistiram a um vídeo sobre os cuidados a ter com a internet, onde tiveram de resolverem situações que podem acontecer quando navegam virtualmente.

Na semana do livro "Há um tigre no jardim" explorou-se o meio ambiente. Em Matemática, o 1.º ano explorou formas geométricas presentes no livro e uma caixa de polígonos e o 3.º ano resolveu uma ficha de simetrias com elementos da história. Em grande grupo decoraram as asas das libelinhas com padrões. Na disciplina de Estudo do Meio, a turma do 1.º ano realizou uma atividade onde tinha de separar o lixo por cada ecoponto, corretamente. Em grande grupo conheceram uma história criada pelas estagiárias com o nome "Protetores do Ambiente", onde aprenderam a proteger o ambiente. Jogaram com o jogo de tabuleiro dos "Guardiões da Terra", para consolidar o que foi abordado na história. Plantaram uma planta para colocar na sala de aula. No fundo do vaso foram colocados post-its com mensagens de todos/as os/as alunos/as a dizer o que têm de fazer para proteger o ambiente. No último dia de intervenção, receberam uma medalha e um diploma por serem protetores do ambiente.

Na última intervenção, a semana intensiva, o livro da semana foi "O coala que foi capaz", sobre a temática da amizade. Nesta semana a história foi contada através de um vídeo. As crianças colaram no caderno as características da personagem principal, tiveram oportunidade de aprender a desenhar um coala passo a passo e a construir um origami. O

1.º ano fez uma experiência com o coala Kevin - cada elemento da turma escreveu num post-it o que era a amizade e colou no seu caderno. Jogaram ao “Descobre o meu amigo secreto!”. Durante a semana, em grande grupo, foi ainda realizada uma atividade no exterior, a “teia”. Estando todas as pessoas em roda, passa-se um novelo de lã entre todos, de forma aleatória. Para passar o novelo, era necessário dizer algo de especial a alguém da turma, atirando-lhe o novelo. Construíram ainda, num placar da sala de aula, uma teia da amizade com desenhos. Tiveram oportunidade de fazer uma visita virtual com o Kevin à cidade de Viana do Castelo e descobriram curiosidades sobre a Austrália, o país onde vivia o Kevin. Na última semana tornaram a brincar com o “Robot DOC”, para ajudar o Kevin a encontrar os objetos perdidos. Em Educação Físico-Motora, através de percursos, ordenaram as páginas do livro perdido e tiveram uma aula de ioga para relaxarem como o coala. Numa cruzeta foram pendurados os medos de que cada aluno e aluna expressou.

Esta intervenção no 1.º ciclo foi algo que me fez crescer bastante, tendo adquirido diversas aprendizagens. O papel da professora cooperante foi crucial, tanto nas semanas de observações como nas intervenções, pois sempre se demonstrou disposta a ajudar, a dar sugestões para enriquecer as nossas atividades. Ajudou a gerir da melhor forma os dois anos de escolaridade, durante as aulas, transmitiu muito otimismo e acreditou nas nossas capacidades. Este ambiente fez com que fôssemos todos os dias para o estágio com uma boa disposição e com vontade de criar sempre coisas novas.

Sem dúvida, de todos os estágios que fiz até hoje, este foi o mais desafiador e mais rico em termos de conhecimento e de prática, pois uma intervenção com duas turmas na mesma sala requer uma maior organização e dinamismo.

Outro ponto que considero importante referir é o papel da minha colega de estágio, que é um pilar importante nesta jornada de aprendizagens e desafios, pois podemos recorrer à sua ajuda, para discussão de ideias, tomadas de decisões e diferentes pontos de vista. Também foi uma ajuda preciosa na realização dos recursos. O facto de nos entendermos bem, refletiu-se no ambiente agradável que transmitimos nestas duas semanas de intervenção, procurando sempre ajudar-nos uma a outra.

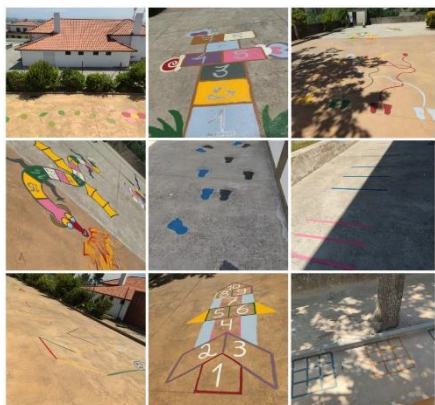
Sobre as reuniões com as supervisoras, considero que são cruciais, para uma análise mais aprofundada da planificação, para detetar e corrigir lacunas, quer a nível ortográfico quer do funcionamento de determinadas atividades.

No final desta intervenção, o par de estágio e mais duas colegas que também desenvolviam a PES, participaram num projeto de *Integração Local-Ludoteca* que tinha como objetivo embelezar o espaço exterior da escola. Fizemos jogos para as alunas e alunos da escola poderem usufruir nos intervalos.

No chão da escola, foram desenhados e pintados diversos jogos - macaca, jogo do galo, um campo de futebol, o jogo da estica, labirintos, pegadas, entres outros. Pode ver-se o resultado final na Figura 12. Este projeto permitiu a existência de uma maior diversidade de atividades no espaço exterior, para que os alunos e alunas se sintam mais felizes na escola.

**Figura 12**

*Jogos feitos no chão da escola*





## CAPÍTULO II- TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

## Contextualização

O capítulo II é referente ao trabalho de investigação. Na primeira parte apresentam-se o enquadramento do estudo, a sua pertinência e as questões de investigação. Na segunda parte é exposta a fundamentação do estudo, com recurso a vários autores. Na terceira reflete-se a metodologia adotada, os instrumentos e técnicas de recolha de dados usadas. Na quarta parte apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos. Na quinta parte tecem-se as conclusões, as limitações do estudo e recomendações para investigações futuras.

### Enquadramento do Estudo

Neste subcapítulo são apresentadas as razões que justificam a importância do estudo investigativo no âmbito da Educação Pré-Escolar, identificando o problema e as questões de investigação que o guiam.

O tema escolhido para este estudo está integrado na Área de Formação Pessoal e Social nas Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar (OCEPE), remetendo para a abordagem da diversidade, com o intuito de promover uma reflexão sobre as questões da diversidade e da inclusão e uma maior integração de um grupo de crianças.

Através deste tema é possível educar para uma cidadania global, desenvolvendo atividades para fazer com que as crianças comecem a entender o conceito de diversidade e a importância que o mesmo tem para o dia-a-dia de cada um de nós.

A Educação para a Cidadania Global (ECG) tem como fim formar cidadãos e cidadãs mais críticas e preocupadas com o mundo onde vivem e levar esta reflexão para crianças entre os 3 e os 6 anos é um grande passo para ensinar a ter sensibilidade para se perceberem e respeitarem uns aos outros (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares, 2015).

Indo ao encontro do que foi dito por Cardona et al. (2015), “A educação para a cidadania deve trabalhar-se desde a mais tenra infância de forma abrangente, tal como é abrangente a forma como desde cedo as crianças aceitam e integram positivamente a diversidade” (p.49).

Abordar este tema com crianças é ainda mais urgente nos dias de hoje visto que atualmente os Jardins de Infância e as Escolas têm crianças de diferentes nacionalidades e

culturas, oriundas de países de todo o mundo. Devido ao avanço da globalização que se verificou em todo o mundo, desencadeou-se um aumento da imigração em Portugal, tornando o nosso país multicultural, com uma alargada diversidade de culturas (Correia, 2016).

Segundo S. Oliveira (2020) “a sociedade contemporânea é uma sociedade multicultural e, cada vez mais, o trânsito entre países faz com que as escolas incorporem, na sua constituição, estudantes provenientes de várias culturas com os seus códigos, com as suas práticas culturais” (p.10).

O aparecimento destas diversas culturas em Portugal, está a gerar um grande desafio para os estabelecimentos de ensino, para saberem lidar com esta diferença e integrá-la com normalidade sem haver qualquer tipo de discriminação, racismo ou preconceito (S. Oliveira, 2020). O papel das educadoras é essencial na definição de estratégias para integrar o seu grupo de crianças perante a diversidade existente. Daí Cardona (2015) referir que “lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na atualidade”(p.59).

Este estudo tem como finalidade levar as crianças a se conhecerem umas às outras de forma que o grupo entenda que cada uma delas é diferente e especial e não é só por vir de outro país ou por falar outra língua. A diversidade também está naquilo que vestimos, no que gostamos de comer, nas brincadeiras que preferimos, nos nossos defeitos e qualidades, na cor do nossos olhos e cabelos, entre outras características. Tudo isso pode ser considerado diversidade. Como refere Vieira (2011), a diversidade contribui bastante para a nossa identidade pessoal e para a integração com o outro.

Para S. Oliveira (2020), abordar as múltiplas diversidades desenvolve nas crianças a sua comunicação, potencia novas experiências e diferentes formas de ver o mundo, tendo como principal meta que a criança crie uma sensibilidade para com o outro, contribuindo assim para promover a paz.

Desenvolver atividades dentro desta temática tem um papel crucial na escola, pois permite transformar e possibilitar práticas educativas para garantir que a educação seja para todas as pessoas e para promover o respeito pelas diferenças do outro como algo valioso (Neves, Coelho, Pontes, Barbosa, Oliveira e Gonçalves, 2020).



Como referido anteriormente, o presente relatório aborda o desenvolvimento do tema da diversidade num grupo de crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

O intuito deste estudo é analisar os resultados das atividades desenvolvidas de forma a abordar várias características da diferença a fim de as crianças identificarem e promoverem a diversidade como algo intrínseco a cada pessoa e como uma riqueza.

Para dar resposta ao objetivo deste estudo foram delineadas as seguintes questões de investigação:

1. O que é para um grupo de crianças em idade Pré-Escolar “ser diferente”?
2. Quais são as características que as crianças elegem como “diferente”?

## Fundamentação Teórica

No presente capítulo, encontra-se a base teórica do relatório, que sustenta o estudo, abordando-se o conceito de ECG e o seu enquadramento no sistema educativo; o conceito de diversidade e diversidade humana, cultural e linguística; a relação entre diversidade e igualdade de género, analisando os estereótipos de género e a importância das práticas educativas para a promoção da igualdade de género com crianças; a importância da diversidade na Educação pré-escolar, uma reflexão sobre o papel do/a educador/a face à diversidade existente no contexto de Pré-Escolar e também como responsável de integração das crianças no ambiente escolar; e, por fim, uma breve abordagem ao estágio e ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e linguístico da criança em idade do Pré-Escolar.

### Educação para a Cidadania Global (ECG)

Atualmente, vivemos num mundo globalizado, em que os problemas que são vividos em determinados locais, passam rapidamente a problemas a nível mundial, devido ao facto de vivermos num mundo interdependente. Esses problemas decorrentes sobretudo das interdependências económicas, manifestam-se em desigualdades sociais e de género, em desemprego generalizado, em atos de terrorismo, em catástrofes naturais, em ameaças globais no setor da saúde, em crises humanitárias, entre outros (Matias, Mendes, Carvalho e Branquinho, 2015). Estes problemas que acontecem diariamente no nosso mundo, acabam por nos afetar no nosso dia a dia, existindo, por isso, a necessidade de procurar soluções para os combater e atenuar de alguma forma. Surge, assim, a noção de Cidadania Global, importante para chamar a atenção das pessoas para o que está a causar todas as desigualdades no mundo, de maneira a formar cidadãos e cidadãs globais que consigam fazer frente aos problemas globais existentes, e, criar estratégias que contribuam para diminuir as dificuldades.

Segundo Choi, Castle, Leicht, Morohasi, Ruprecht e Chavatzia (2015),

A cidadania global não implica uma situação legal. Refere-se mais a um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um “olhar global”, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional. Também é

um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo. (p.15)

Esta Cidadania Global constrói-se através de processos educativos, donde surge a Educação para a Cidadania Global (ECG), que tem como objetivo que todos os alunos e alunas de todas as idades, tenham um papel ativo a nível global, desenvolvendo competências, atitudes e valores como o respeito dos direitos humanos, a justiça social, a paz, a igualdade para tornarem a sociedade mais pacífica, tolerante e inclusiva (Matias et al., 2015). “A Educação para o Desenvolvimento (ED) e a Cidadania Global pretendem ser um processo de aprendizagem e transformação através da ação individual e/ou colaborativa orientada para a justiça social e o bem comum” (Medeiros, et al. 2018, p. 5).

A reflexão sobre o conceito de ECG cresceu gradualmente ao longo do tempo, o que fez reforçar as três principais dimensões: a cognitiva, a socio-emocional e a comportamental (UNESCO, 2016). Estas dimensões são conhecidas como parte integrante de um processo de aprendizagem e por estarem interligadas entre si. A primeira é a cognitiva, que está relacionada com a aquisição de conhecimento, a compreensão, o sentido crítico sobre questões globais que existem, quer a nível regional, local e nacional, sobre as inter-relações e interdependências entre países, para compreender melhor o mundo e a sua complexidade (Matias et al., 2015). A segunda dimensão é intitulada de socio-emocional e está relacionada com os valores, sentimentos, atitudes, responsabilidades, solidariedade, com a forma como as alunas e os alunos se desenvolvem emocionalmente, de maneira a aprenderem a viver com os outros de maneira pacífica (Matias et al., 2015). A terceira dimensão é denominada por comportamental e tem a ver com a forma de agir de modo a contribuir para um mundo sustentável e mais pacífico (UNESCO, 2016). Estes três pilares são as chaves para os e as profissionais de educação abordarem a cidadania global nas salas de aula, de maneira a assegurar que as crianças adquiram conhecimentos e saberes que venham a refletir-se no seu futuro (Matias et al., 2015; UNESCO, 2016).

## Enquadramento Histórico da ECG

No ano de 2000, Manuela Mesa, uma estudiosa na área da ED, decidiu compreender melhor como nasceu o conceito de Cidadania Global e, a partir do modelo de abordagem histórica que Korten criou em 1987, constituído por quatro etapas de desenvolvimento, criou um novo modelo baseado em cinco gerações. Este modelo permitiu uma melhor organização teórica da ED, sendo possível visualizar de forma imediata as práticas e diferentes opções que aconteceram até desembocar no nascimento da cidadania global. Estas etapas são conhecidas por (i) caritativa e assistencialista, (ii) desenvolvimentista, (iii) crítica e solidária, (iv) de desenvolvimento humano sustentável e, (v) por fim, a que vivemos hoje em dia, no surgimento da noção de Educação para a Cidadania Global. De modo geral, estas cinco gerações têm relação entre si, por encetarem esforços para consciencializar o indivíduo para os problemas do mundo global (Matias et al., 2015), no entanto, a visão subjacente em cada uma delas varia consoante o contexto histórico.

A história do surgimento da Cidadania Global já possui mais de cinco décadas, integrando diversos contextos históricos ao longo do tempo, como o colonialismo, a guerra fria e a globalização, ao longo dos quais foram notórias diversas mudanças visíveis do conceito.

É mais difícil defini-la do que contar como nasceu, porque tudo depende do que se entende por "educação" e por "desenvolvimento". As mudanças que se têm vindo a operar ao longo das últimas décadas atingem todo este tipo de conceitos, renovando-lhes sucessivamente o significado. (Pereira, 2003, p.3)

Começando pela primeira etapa, com o nome de *Caritativa e Assistencialista*, Mesa (2014) indica que teve início na década de 40 e 50, no pós-segunda guerra mundial. Nesta época, a maioria dos países europeus viveu processos de independência das suas colónias em África como, por exemplo, a França, a Inglaterra, a Itália e a Espanha. Nesta fase, a ED começou a dar os seus primeiros passos, com as campanhas de sensibilização de organizações dos países europeus, para que os cidadãos e cidadãs ficassem sensibilizados e despertassem um sentimento de solidariedade para contribuírem com fundos para ajudar os países do Sul (Mesa, 2014).

A segunda etapa, com o nome de *Desenvolvimentista*, iniciou-se na década de 60, com a ideia de que os países do Norte tinham descoberto um modelo linear de Desenvolvimento. No final da segunda guerra Mundial, a Europa estava destruída e a grande potência, a América, através do Plano Marshal apoiou a reconstrução europeia. Esta começou a reconstruir-se e ficou a ideia de que ambas as regiões tinham descoberto uma forma infalível de se desenvolver e crescerem rapidamente (Barreto Antónia & Lopes Branco, 2017). Então, decidiram exportar este modelo para os países do Sul. Os países do Norte começam a enviar fundos para apoiar projetos de desenvolvimento nos países do Sul. Nesta etapa, as ONG inovaram as ações humanitárias, com projetos de desenvolvimento. O papel reconhecido ao Norte era o de transmitir técnicas e conhecimentos para as sociedades consideradas mais pobres, promovendo iniciativas de desenvolvimento local (Mesa, 2014).

A terceira geração sucedeu-se no início na década de 70 e é conhecida como *Crítica e Solidária*, porque foi marcada por movimentos sociais que aconteceram na Europa, como as lutas contra as guerras e ditaduras vividas no mundo, contra a crise petrolífera e pelos movimentos sociais contra as desigualdades. Tudo isto levantou dúvidas sobre o modelo de desenvolvimento criado pelos países do Norte, devido à falta de eficácia e de injustiças que foram visíveis ao longo do tempo (Mesa, 2014; Pereira, 2003). Segundo Mesa (2014) a ED deste período tem um enfoque crítico e solidário por assumir que a responsabilidade do fracasso dos países do Sul era causada pelos países do Norte, e solidário por se sentir que todos enfrentam os mesmos problemas de desigualdade. Em 1974, foi publicado um documento importante, a “Recomendação sobre educação para a compreensão, cooperação e paz internacional e educação em direitos humanos e liberdades fundamentais”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O principal objetivo era promover a Educação, as questões globais e motivar e apoiar todas as atividades realizadas e destinadas a assegurar a Educação para todos e promover a justiça a liberdade, direitos humanos e também a paz (Mesa, 2014; Pereira, 2003).

A quarta etapa decorre durante a década de 80 e tem o nome de *Desenvolvimento Humano e Sustentável*. Esta geração foi marcada por um avanço considerável na história

da ED, pois assistiram-se a muitas transformações marcadas pela multipolaridade, tanto a nível político como económico, fazendo surgir um momento cheio de novo desafios “la crisis del desarrollo, los conflictos armados y la afirmación de la paz, la democracia y los derechos humanos, y las dimensiones nas económicas — migraciones, tensiones culturales, problemática ambiental y de género” (Mesa, 2014, p.38). Em 1982, assiste-se a uma *Crise de Desenvolvimento* na qual se verificou uma crise da dívida externa, causada pelas transformações económicas realizadas a nível mundial. Consequentemente, esta afetou os países do Sul provocando pobreza, desigualdades e declínios nos indicadores de desenvolvimento socioeconómicos. Para além destes momentos de dificuldade, também ocorreram novas ideias que vieram inovar a história da ED, como a questão ambiental, porque se sentiu ser necessário incluir na ED, uma vertente ecologicamente sustentável. Em 1970, numa publicação do *Relatório de Meadows*, foram discutidos problemas que o modelo de desenvolvimento estava a trazer, como a poluição, questões ligadas à saúde, danos no ambiente e o crescimento da população (Meadows & Randers, 2004). Passados uns anos também no *Relatório de Brundtland* foi proposto um novo conceito do desenvolvimento, virado para o desenvolvimento sustentável (Brundtland, 1987). Segundo Mesa (2014) este é um “processo que permite atender às necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades” (p.40). Nesta época, a ED muda de rumo e começa a ter em conta que a medida do desenvolvimento de um país deve basear-se em indicadores ligados à Educação e à Saúde, e não só ao crescimento económico. Assume-se que, para verificar se um país se encontra desenvolvido é necessário verificar a taxa de alfabetização e a taxa de esperança média de vida (Mesa, 2014). A quarta geração foi marcada por tentar arranjar estratégias para os países do Norte e do Sul superarem problemas como a pobreza e as desigualdades; por lutar pelo aumento de acesso à Saúde e à Educação, e por inserir a dimensão ambiental fazendo evoluir o conceito de desenvolvimento para uma vertente de sustentabilidade (Mesa, 2014).

A última geração teve início na década de 90 e está relacionada com o conceito de ECG. Segundo Pereira (2003), a ECG passou a ser vista como

a transformação do mundo em que vivemos, que hoje é o planeta e todo o espaço que o envolve. O seu horizonte inscreve-se na ideia de "educação ao longo da vida", porque para mudar é preciso conhecer, compreender, escolher, tomar decisões, assumir compromissos, criar alianças, arriscar, refletir, avaliar, recomeçar sempre (p.2).

Nesta década, verifica-se um novo contexto histórico, o da globalização, devido à queda do muro de Berlim. O mundo torna-se como uma única aldeia global. Nesta década também nasceu a internet, surgem novas estruturas de governação global, assiste-se ao fortalecimento de instituições internacionais com carácter democrático, fomentou-se a economia mundial, promoveram-se novos métodos de conscientização e educação. Contudo, a globalização começou a mostrar o seu lado negativo com a exclusão social que atacava os direitos humanos, a descredibilização dos media com as "fake news", a exclusão de grupos sociais dos acessos à internet, fazendo sobressair as desigualdades pelo mundo. Para fazer face a estes efeitos negativos da globalização, é necessária a formação de cidadãos e cidadãs globais.

#### *Perspetiva soft e crítica*

Apesar do carácter fundamental atribuído à ECG, vários autores, nomeadamente Vanessa Andreotti, chamam a atenção para que nem toda a ECG é positiva, pois existem práticas educativas que potencializam e reforçam os estereótipos, aumentam a discriminação. Andreotti propõe que o processo educativo desenvolva, sobretudo, uma visão crítica.

Esta abordagem apresenta duas perspetivas: i) a perspetiva *soft* e a ii) perspetiva *crítica* sobre o conceito da ECG.

Andreotti caracteriza a perspetiva *soft*, como sendo uma abordagem que não valoriza o desenvolvimento do sentido crítico nas pessoas. Ou seja, nesta perspetiva não há preocupação de desenvolver a reflexão e o sentido crítico sobre os acontecimentos. Não há o sentido de mudança de cada indivíduo, de maneira a se consciencializar que os problemas que existem são causados por todos nós e não apenas pelos outros, ou seja, não se assume que o modo de vida do mundo ocidental é parte do problema das desigualdades no mundo e que não fazemos apenas parte da solução (Andreotti, 2014).

Em contrapartida, Andreotti propõe a perspectiva crítica, onde é valorizada a ética e o pensamento crítico de modo que o indivíduo saiba agir, pensar, refletir e aplicar estratégias de sensibilização para as questões globais, que seja responsável pelos atos e decisões no cotidiano. Para além disso esta vertente, encontra-se relacionada com o poder da voz e da diferença. Aqui o indivíduo não se pode remeter apenas àquilo que sabe sobre o assunto, mas sim formular um conjunto de questões e procurar informação que o leve a obter respostas sobre o mesmo (Andreotti, 2014).

O mais importante, nesta perspectiva de Andreotti (2014), é que o indivíduo desenvolva um compromisso de se tornar informado sobre os problemas do mundo onde vive, se responsabilize pelos seus atos, e que entenda que é necessário perceber os problemas, para depois saber como atuar, comprometendo-se com uma ação individual e coletiva.

### Conceito de Diversidade

A diversidade humana deve ser reconhecida como algo de grande valor. Somos todos e todas diferentes, começando com a aparência - todos temos o nosso tom de pele, cor de cabelo, tamanho e penteado, cor dos olhos, altura, peso, modo de vestir, gostos, passatempos, profissão, experiências, quotidianos, sonhos e crenças. Tudo isto faz com que cada um e cada uma de nós seja único/a. Em 2016, Correia referiu que o conceito de diversidade está associado às diferenças entre pessoas, abrangendo características demográficas, traços de personalidade e valores. Pode falar-se, portanto, de vários tipos de diversidade existentes, sejam culturais, religiosas, linguísticas, de género, entre outras.

Quando o indivíduo valoriza a diversidade, esta manifesta inúmeros pontos positivos, como por exemplo, preservar e respeitar diferentes culturas e etnias, sendo um meio de criar laços fortes entre pessoas e monitorizar a paz e o respeito mútuo para com o outro (Vieira, 2011).

No entanto, apesar de a diversidade ter vários pontos positivos, também apresenta alguns desafios, que colocam o conceito em risco. Há uma falta de entendimento por parte



de algumas pessoas relativamente ao valor da diversidade, vendo-a como uma ameaça. De acordo com Vieira (2011), “a questão das diferenças, do eu e do outro, do nós e dos outros é um problema social apenas porque assim tem sido construído pelas mentes individuais da cultura dominante” (p. 53). A falta de reconhecimento e tolerância para com o outro, não entender que a cor da pele, forma física e a classe social que cada um tem, é algo relativo ou próprio de cada indivíduo, podem gerar atos de violência, racismo, xenofobia e preconceito (Alves, 2010).

O surgimento da globalização, nos nossos dias, desencadeou o aumento das migrações. As cidades cresceram e a diversidade cultural começou a fazer parte do nosso quotidiano. É, pois, necessário integrar povos diferentes, com hábitos e origens diferentes, conhecimentos diferentes e formas de estar diferentes (Alexander, Appadurai, Arizpe, Attel, Cowen, Cvjeticanin, Descola, Fukuda-Parr, Guinané, Lopez, Pigott, Regenvanu, Vishnevsky, Zayani e Zimba 2009; Bracons, 2018).

Como consequência, e em contraponto a uma globalização hegemónica, começou a surgir a preocupação de preservar identidades culturais; de fazer face à perda de pontos em comum entre os seres humanos; à complexidade das relações entre grupos culturais diferentes. Em resposta às tensões e conflitos entre culturas, surgem manifestações de intolerância, atos de xenofobia e nacionalismo, discursos de rejeição sobre migrantes ou pessoas que pertencem a minorias étnicas. Alexander et al., em 2009, indicaram que “o desafio fundamental consistiria em propor uma perspectiva coerente da diversidade cultural e, assim, clarificar que, longe de ser ameaça, a diversidade pode ser benéfica para a ação da comunidade internacional ”(p. 3).

Devido ao facto de haver tantas dificuldades, há a necessidade de educar para o respeito pelos outros, com as suas diferenças. Experimentar um maior contacto entre culturas é fundamental para gerar mais conhecimentos sobre as diversas culturas e, desta forma, tornar as mentes mais abertas a qualquer tipo de realidade vivida em qualquer parte do mundo (Bracons, 2018). Para Alexander et al. (2009), “a diversidade cultural não é somente um bem que se deve preservar. É também um recurso que é necessário promover (...)” (p.5).

Abraçar a diversidade tem um papel fundamental para a convivência em sociedade, pois enriquece mutuamente, valoriza os intercâmbios, desencadeia vínculos entre pessoas de todo o mundo, conduz a novas expressões culturais que fazem progredir na formação do indivíduo, são uma fonte de oportunidades. Em 2001, a UNESCO elaborou a Declaração Universal sobre a diversidade Cultural que visa o acordo sobre os direitos humanos e a liberdade de cada pessoa, para haver o respeito pelas culturas e melhorar as garantias de paz e de segurança, tendo subjacentes temas como identidade, diversidade, pluralismo, direitos humanos, a conservação do património cultural e a solidariedade internacional. Na totalidade, este documento possui doze artigos, elaborados pelos estados membros (Rossi, 2007), e veio reforçar a importância do respeito e preservação da diversidade cultural.

Contudo, dentro do conceito de diversidade cultural, existem dois conceitos que se relacionam entre si, e que se tornaram essenciais para compreender melhor o relacionamento entre culturas diferentes - a multiculturalidade e a interculturalidade. Estes dois conceitos tornam o conceito de diversidade cultural multidimensional. Martins (2020) refere que

A aceitação do interculturalismo refere-se à inter-relação entre culturas, enquanto o termo multiculturalismo e/ou pluriculturalismo denota a presença de várias culturas na mesma sociedade (p. 386).

Se olharmos à nossa volta, é possível perceber que Portugal é um país multicultural. Desde cedo na sua História, Portugal tem vindo a interagir com diversas culturas, sendo, desde a sua origem, um país colonizador e de emigração, em procura de melhores condições de vida. Recentemente, devido aos avanços da globalização e a entrada na União Europeia, tem-se tornado um país atrativo para imigrantes, fazendo com que pessoas de outros países o procurem em busca de melhores condições de vida. Nesta situação, estamos perante o conceito de multiculturalidade, que se define como a existência de muitas culturas e etnias num país ou numa dada região (Correia, 2016).

Definir o conceito de multiculturalidade é algo “complexo, que engloba uma variedade de crenças, políticas e práticas em Educação que visam oferecer uma fonte de conhecimento e atitudes em uma sociedade multirracial”(Martins, 2020, p.383). Tal como

está presente no prefixo da palavra, *multi* associa-se a algo abundante e *culturalidade* associa-se às culturas existentes.

Bracons (2018) diz-nos que o principal objetivo da multiculturalidade é conservar as características de cada grupo étnico e saber respeitá-las para que haja igualdade para todas as culturas. Ou seja, a preocupação da multiculturalidade centra-se quem que as culturas presentes num dado país ou região sejam respeitadas e que lhes seja dada igualdade. Mas daí surge um grande desafio, vivendo num país multicultural é necessário estabelecer relações, saber conviver e conhecer as diferentes culturas.

Para Alexander et al., (2009)

Nas sociedades multiculturais, um dos principais problemas a que tem que fazer frente a educação durante toda a vida reside na nossa capacidade para aprender a conviver. Por esse motivo, a educação multicultural deve ser complementada com uma educação intercultural (p. 17).

O conceito de interculturalidade consiste em promover uma Educação baseada na valorização, conhecimento e aceitação do outro pela sua diferença em crenças, valores, etnias, costumes, para assim desencadear o diálogo com pessoas de outras culturas, fortalecendo a diversidade cultural (Bracons, 2018).

A necessidade de aprofundar a interculturalidade em Portugal é um meio de desencadear a riqueza cultural e social, pois a interculturalidade permite desenvolver a comunicação entre grupos culturais diferentes. Contudo, é necessário que a pessoas estejam dispostas a aceitar essa diferença como uma mais-valia para si mesmas. Como refere Bracons (2018) é preciso ter vontade para

ultrapassar o medo do desconhecido, a estranheza produzida pela falta de conhecimento seja convertida numa troca enriquecida pelo diálogo, pelo confronto, pelo atrito, mas sobretudo pelo respeito ao Outro enquanto sujeito, pessoa com sentimentos, competências, desejos, dúvidas, necessidades, enfim, dignidade (p. 15).

Acompanhando a diversidade cultural surge, muitas vezes, a diversidade linguística, pois a sociedade multicultural geralmente é acompanhada da convivência de diversas línguas. E importa não esquecer que as línguas têm a característica de expressar uma cultura e uma identidade, histórias e valores. Através da língua é possível traduzir pensamentos e expressá-los (Saillant, 2017). “As línguas não são somente um meio de comunicação representando a própria estrutura das expressões culturais, sendo transportadoras de identidade, valores e concepções do mundo” (Alexander et al., 2009, p. 15).

Contudo, existem línguas que já desapareceram e outras que estão a desaparecer devido à globalização, a pressões a nível político e a vantagens/desvantagens económicas. Estas são conhecidas por línguas minoritárias, línguas que não se espalharam pelo mundo e fazem parte de um ambiente restrito. Apenas se mantêm ligadas a uma só cultura e correm o risco de desaparecer. Comunicar com pessoas com diferentes culturas, conhecer e promover o seu conhecimento é a única solução para salvar estas línguas. Aqui entra o papel da escola, o como promover a diversidade e as relações entre pessoas, ou seja, a interculturalidade (Alexander et al., 2009).

Em 2017, Saillant referiu que a diversidade linguística no contexto da Educação permite desenvolver um grande leque de competências nas crianças, como aprendizagens culturais e linguísticas, motivação para compreender e conhecer outras línguas e culturas para além da sua e para o respeito pelas mesmas. A escola tem a responsabilidade de preparar os alunos para o futuro de uma sociedade com diversidade linguística, ainda mais quando vivemos num país multicultural onde a existência de diversas culturas e línguas está cada vez mais presente no contexto escolar.

Quando as crianças que chegam a Portugal têm conhecimentos da língua portuguesa, porque era a sua língua no país de origem, por exemplo, integram-se com maior facilidade. Quando falam outra língua que não o português, surge uma tarefa mais complicada para estabelecer comunicação com os restantes colegas e revelam-se um grande desafio para a educadora, que tem de criar estratégias para promover o domínio do português. Contudo, como já referido, esta diversidade não deixa de ser vantajosa, pois

traz um ambiente mais rico e multicultural à sala de aula, promove o desenvolvimento cognitivo das crianças e reforça a sua identidade cultural (Oliveira & Matos, 2015).

Outro aspeto da diversidade entre os seres humanos prende-se com as diferenças entre os sexos. A palavra género não significa o mesmo que sexo. Quando utilizamos a palavra sexo, referimo-nos às características biológicas com as quais nascemos e que nos identificam como sendo do sexo feminino e do sexo masculino. Por seu lado, o género remete para os conceitos de se ser mulher e ser homem. É algo que vamos aprendendo ao longo do tempo pois são construções sociais (Oliveira, 2015). Refere-se a características psicológicas, sociais e culturais, que variam consoante o tempo, e os papéis atribuídos aos indivíduos, sendo, por isso, necessário questionar e desmistificar grande parte deles para haver uma verdadeira igualdade de género (Neves et al., 2020).

Quando a palavra diversidade é associada ao género, remete para a variedade de identidades e potencialidades que cada ser humano tem. Quando valorizamos a igualdade, não temos de ignorar o que nos faz ser únicos nem abdicar da liberdade (Martins, Monteiro, Pereira e João, 2015). O objetivo da igualdade de género é fazer com que as pessoas tenham as mesmas oportunidades, os mesmos direitos e deveres. Fazer com que a sociedade inclua as mulheres tal como os homens (Neves et al., 2020). A preocupação com a igualdade tem uma ligação com a democracia e com a defesa dos direitos humanos, lutando para proporcionar tanto à mulher como ao homem a liberdade para tomar as suas próprias decisões (Pomar, Baça, Conde, Martos, Vieira, Savedra, Silva e Magalhães, 2012).

Ao abordar as questões de género e a igualdade, existe a necessidade de falar também sobre estereótipos de género, por ser algo muito presente, determinando, por vezes, que não haja uma igualdade de género.

Os estereótipos são crenças partilhadas pela sociedade, que possuem um carácter negativo, criados pelas pessoas que fazem juízos de maneira discriminatória, que condicionam homens e mulheres no seu quotidiano. Existem vários tipos de estereótipos, podendo ser oriundos da cultura, da religião, do contexto histórico, das tradições, etc (Pomar et al., 2012). Uma vez que são criações sociais, alteram-se conforme o contexto.

Os estereótipos de género, que têm um grande impacto na vida quotidiana, estão diretamente relacionados com as oportunidades de trabalho, estilos de vida, aparências físicas, características de personalidade, ou gostos. Estes estereótipos acabam por criar uma imagem daquilo que o homem e a mulher devem fazer e o que não devem fazer, afetando a sua liberdade, decisões e metas ao longo da vida. Porém, existem pessoas que lutam todos os dias pela igualdade, como é o caso das e dos feministas. A sua missão consiste em lutar pela igualdade de direitos entre as pessoas de diferentes sexos (Neves et al., 2020; Pomar et al., 2012).

A Educação tem um papel importante para lidar com os estereótipos, pois desde cedo é importante desmistificar e questionar estereótipos, mudar mentalidades, ideias e crenças socialmente aceites sobre o que a mulher e o homem devem ser e fazer. Mas, para isso é necessário começar por uma sensibilização. As educadoras e os educadores necessitam de ter um espírito inovador e criativo, para incentivar as crianças a desenvolver o sentido crítico para este tema, para que observem a realidade que é vivida (Pomar et al., 2012).

Ao promover a igualdade de género nas escolas, está-se a promover saberes, a partir da sensibilização e questões fundamentais sobre o tema partindo para um olhar global (Martins et al., 2015). Na construção da identidade da criança, as questões de género surgem logo no pré-escolar, ao estabelecerem-se comportamentos e gostos socialmente associados a “menino” e “menina”. Ao longo desse tempo aparecem comportamentos e manifestações de estereótipos referentes ao género, como os brinquedos para menino e para menina ou a questões das cores relativamente ao rosa e ao azul, entre outras situações. É essencial que nestas situações a educadora saiba agir corretamente, questionar e esclarecer estereótipos com as crianças, criando um diálogo em grande grupo, para desenvolver o sentido crítico e que faça as crianças pensarem e refletirem sobre diversas situações. “No quotidiano da Educação Pré-Escolar, acontecem frequentemente situações que levam o educador ou a educadora a interpretações erradas, estereotipadas, reveladoras da subjetividade da avaliação, bem como da importância pedagógica da diferenciação, do diálogo e análise cuidadosa dos acontecimentos” (Cardona et al., 2015, p.62).

A educadora deve desenvolver diversas práticas educativas, nas quais sejam promovidos objetivos como: reconhecer, questionar e desconstruir estereótipos comuns associados ao gênero; perceber como são criados os estereótipos; refletir sobre a importância que tem a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente do seu sexo; desenvolver competências de mudanças de atitudes de cada um para a igualdade e o respeito, numa linha de defesa dos direitos humanos.

Lopes et al (2016) referem que

A promoção de uma maior igualdade de gênero é, nomeadamente, um elemento fundamental da educação para a cidadania e da construção de uma verdadeira democracia. Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na atualidade. Compete ao/a educador/a desenvolver uma ação intencional, que conduza a uma efetiva igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, no processo de socialização experienciado no jardim de infância (p. 39).

### A Diversidade nas crianças em idade pré-escolar

A diversidade tem um papel crucial na escola, pois permite transformar e promover práticas educativas para garantir que a Educação seja para todas as pessoas e para promover o respeito pelas diferenças do outro como algo valioso. Um/a educador/a tem um papel muito importante na vida de uma criança - educar e acreditar nas competências do pensar, decidir e propor e dar um contributo para tornar as crianças de hoje nos cidadãos e cidadãs de amanhã (Neves et al., 2020).

Para isso um/a educador/a, antes de implementar as atividades, precisa de analisar o seu grupo de crianças, e ver qual o estágio cognitivo onde se encontram e o nível de desenvolvimento cognitivo, físico e mental, para adequar as práticas educativas à faixa etária, aptidões e conhecimentos do seu grupo.

## O desenvolvimento em que se encontra uma criança de Pré-Escolar

Segundo as OCEPE (2016), “a aprendizagem das crianças depende de vários fatores e não apenas da sua idade, tais como as suas características pessoais, capacidades, interesses próprios, ambiente cultural e familiar e experiências de aprendizagem vividas”(p.8).

Relativamente aos quatro estádios cognitivos de Piaget, que possuem uma sequência lógica, e se adequam a cada faixa etária, as crianças em idade pré-escolar encontram-se no estádio do pensamento intuitivo ou Pré-Operatório, que abrange idades desde os dois até aos sete anos. Durante este estádio, a criança sofre uma grande transformação de pensamento qualitativo, desenvolve uma capacidade para compreender e usar palavras e alarga muito o seu vocabulário. As aprendizagens adquiridas neste estádio são rápidas e flexíveis (Sprinthall & Sprinthall, 1990).

A Teoria do desenvolvimento moral criada por Kohlberg permite compreender a maturidade moral da criança, ou seja, a maneira como lidam com regras, questões e julgamentos morais. Esta teoria é composta por três níveis subdivididos cada um em dois estádios. Uma criança em idade pré-escolar está inserida no primeiro nível, designado por Pré-Convencional, que começa com os dois anos e prolonga-se até aos seis (Rego, 2003). Este nível é composto por dois estádios. O primeiro estádio verifica-se na altura em que a criança evita quebrar as regras não porque acredita nas mesmas, mas porque tem medo de sofrer algum castigo (Rego, 2003). A obediência surge para ficar livre de qualquer tipo de punição. No segundo estágio, verifica-se a preponderância dos interesses pessoais. A criança faz uma determinada ação, tendo em conta o seu interesse pessoal, a sua recompensa. “A ação correta é a que satisfaz instrumentalmente as próprias necessidades e, eventualmente, as de outrem” (Fini, 1991, p.63).

Lopes et al. (2016) dizem que as crianças nestas idades têm o primeiro contacto de convivência diária com outras crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc. A participação na vida do grupo leva a encarar a diversidade como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e



oportunidades de aprendizagem de cada criança. Na idade pré-escolar, existem domínios a desenvolver, a nível cognitivo, motor, social, emocional e linguístico, que se interligam entre si para compreender melhor o mundo e para construir a identidade. Este é conhecido como um processo “que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes et al., 2016, p.8).

O domínio cognitivo está relacionado com a forma como uma criança adquire o conhecimento, através do seu modo de interpretar, pensar, memorizar e resolver os problemas. Este desenvolvimento é ótimo para perceber como a criança pensa em momentos de aprendizagem, proporcionando ao/à educador/a desenvolver estratégias de ensino e práticas adequadas às características das crianças (Sprinthall & Sprinthall, 1990).

Os autores Portugal, Sarmento, Afonso e Gaspar, (2008) dizem que uma criança em idade pré-escolar tem

Interesse e tenta compreender e explicar o que a rodeia; tem curiosidade de saber; identifica elementos básicos do meio físico envolvente; está atento e ouve o que se diz; compreende as regras de um jogo; conta até 10; distingue: grande, pequeno, médio; em cima, em baixo; longe, perto; dentro, fora; à frente, atrás, ao lado; esquerda, direita; grosso, fino; igual, diferente; depressa, devagar, ao mesmo tempo; maior e menor; primeiro, segundo...(p.54)

Sprinthall e Sprinthall (1990) referem que o desenvolvimento motor é um dos aspetos mais importantes na infância, pois é aí que a criança desenvolve, através das capacidades motoras, a coordenação, a motricidade fina, a tomada de consciência do seu corpo, a aquisição de capacidades motoras básicas, no seu dia a dia, alterações na postura ou mesmo no próprio comportamento.

Para Portugal et al., (2008) uma criança em idade pré-escolar é capaz de correr, saltar, trepar, deslizar, rodopiar, subir, descer; copia uma linha na vertical; copia uma linha na horizontal; copia uma cruz; copia as 4 formas geométricas básicas; desenha a figura humana com cabeça, tronco e membros; chuta com ambos os pés; atira e agarra uma bola com as mãos; revela capacidade de manter e criar ritmos (p.54).

O desenvolvimento social está relacionado com a comunicação e com o modo como a criança expressa as suas ideias e sentimentos e cria momentos de convivência com o outro.

Para Portugal et al., (2008) a criança entre os 3 e os 5 anos de idade veste-se e despe-se sozinha; distingue o avesso e o direito; desaperta e aperta fechos; calça-se e descalça-se; abotoa e desabotoa; aperta e desaperta molas; sente segurança no que faz; cumpre regras (segurança, higiene, alimentação); sabe estar na sala de aula (sentada, em silêncio, fala na sua vez...); utiliza formas convencionais de saudação e cortesia; come de faca e garfo; usa os sanitários de forma independente; aceita responsabilidades; aceita situações novas; é aceite pelas outras crianças; participa democraticamente na vida do grupo; sabe a idade que tem; sabe o nome completo; sabe o nome completo dos pais. (p. 56)

O desenvolvimento emocional só é atingido quando o bem-estar da criança é privilegiado. Com ele advém a satisfação das suas necessidades, conforto, afeto, segurança, o facto de se sentir bem consigo mesma, e com os que a rodeiam, agir com espontaneidade, onde a criança pode exprimir o seu eu para se sentir confiante para aprender e adquirir conhecimento, para brincar e se sentir feliz (Lopes et al., 2016). Ao transmitir à criança otimismo e boas energias, incentiva-se a confiança e a abertura a errar para aprender, desenvolvem-se valores, amor e o respeito pelo outro.

O desenvolvimento linguístico está relacionado com a linguagem e com o vocabulário que a criança vai desenvolvendo, que lhe permite formar ideias, questionar, pensar e argumentar (Lopes et al., 2016). A criança consegue manifestar: “curiosidade em relação a diferentes línguas e dialectos; destaca-se pela quantidade e qualidade do vocabulário e, em crianças mais pequenas, facilidade de aprendizagem de lenga-lengas, rimas e trava línguas...” (Portugal et al., 2008, p.57)

Potenciar o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e linguístico é fundamental para que a criança evolua e adquira novos conhecimentos, mas também o é em termos de sociedade - “agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da Educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa.” (Lopes et al., 2016, p. 4)

A necessidade de começar a refletir e criar práticas de cidadania, nomeadamente sobre a diversidade e sobre questões de género, no contexto de Pré-Escolar é cada vez mais crucial nos dias de hoje, para que a criança comece desde cedo a valorizar as diferenças do outro como uma riqueza e, futuramente, a tornar-se num cidadão e cidadã mais pró-ativa e preocupada com o mundo que a rodeia.

Education for Global Citizenship: A Guide for Schools, (2015) reforçam esta ideia de que é importante começar a dar sentido e a conhecer as dificuldades vividas no mundo, como os conflitos, as desigualdades e a pobreza, para que as crianças desenvolvam, ao longo do tempo, o seu sentido crítico e um modo de ver o mundo de forma aprofundada.

### O papel do Educador/a face à Diversidade nos dias de hoje

A nossa sociedade atual é multilinguística e multicultural e as escolas têm o papel fundamental de integrar socialmente crianças oriundas de vários cantos do mundo (Mateus, 2011; Miguéns, 2008). As escolas, ao lidarem diariamente com a diversidade, deparam-se com múltiplos desafios e, se não estiverem preparadas para tal, estes acabam por ser uma grande dificuldade para a escola e para todos os agentes educativos. No entanto, com preparação adequada, a diversidade pode ser explorada como uma mais-valia, pois forma sociedades mais ricas, inteligentes e criativas (Miguéns, 2008) .

Segundo Miguéns, (2008)

“a diferença e a diversidade descobrem-nos a riqueza infinita do real, enquanto a semelhança a arruína. Portanto eu julgo que seguramente constitui um problema com o qual temos que aprender a lidar, mas é bom também não dramatizarmos excessivamente a questão da diversidade.” (p.33)

Um educador/a, de maneira a garantir uma cidadania plena na sua sala, com o seu grupo de crianças, deve dar importância e saber lidar com as demonstrações de diferença que as crianças manifestam no quotidiano. O/A educador/a deve ter em conta as suas práticas e criar momentos de diálogo em grande grupo, onde exista discussão de ideias, sobre comportamentos, género, etnias, corpo, etc. A escola é um bom local para acabar

com padrões normalizados e iniciar o respeito pela diferença de maneira a torná-la numa qualidade. Muitas educadoras e educadores consideram a diversidade uma mais-valia, pois permite um ambiente rico na sala de aula. É necessário desenvolver práticas e estratégias para envolver o grupo, como, por exemplo, criar projetos e potencializar tarefas na sala resolvidas por grupos. O mais importante de tudo é definir o que vai e como vai ensinar, de maneira a adequar a abordagem às características das suas turmas (Santos, 2008).

Para Pomar et al., (2012) “Educar para e na cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres. Direitos e deveres não são polos de uma dicotomia, mutuamente exclusivos, mas sim complementares” (p.53). O papel do/a educador/a deve ser o de proporcionar momentos para aprender a conhecer a diversidade e despertar valores nas crianças. Esses valores acarretam a liberdade, a igualdade, a justiça, o amor e a solidariedade. Um/a educador/a que eduque para respeitar a diversidade cultiva a esperança para um futuro melhor (Cunha, 2014).

Para trabalhar este tema com crianças é necessário ter estratégias e práticas coerentes com o que se pretende. Primeiro, é importante esclarecer valores e crenças, criar uma visão compartilhada de uma sala cultural, ou seja, mostrar a diversidade de cada criança, onde cada um é diferente do outro (William & Penelope, 2014).

Contudo, promover esta temática tem um carácter muito complexo, pois não basta ter recursos apelativos e ferramentas variadas para conseguir cativar a atenção das turmas. O/a educador/a necessita de ter paciência e responsabilidade, desenvolver-se profissionalmente nesta área para saber do que fala, criatividade, e, sobretudo, vontade para promover este tipo de aprendizagem (Santos, 2008). A grande meta que um/a educador/a deve ter é que as crianças adquiram conhecimentos e competências para o desenvolvimento sustentável, a preservação dos direitos humanos, para promover uma cultura de paz e não violência, para que progridam para uma cidadania global e para sensibilidade e valorização da diversidade cultural. Para no futuro serem cidadãos e cidadãs responsáveis pelo bem de si e dos outros (Cardona et al., 2015).

## Cidadania e Desenvolvimento como componente curricular na Educação Pré-Escolar

Na atualidade, a Educação para a Cidadania tem um lugar privilegiado no sistema de ensino português decorrente da reforma educativa iniciada com o projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, em 2017. Esta, teve por base dois documentos fundamentais, o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC).

O documento *Perfil dos Alunos* estabelece os princípios, a visão, os valores e as áreas de competência do sistema educativo.

Aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. (Martins et al., 2017, p.10)

Para além destes aspetos que se prendem com a identificação do perfil dos cidadãos e cidadãs a formar, também tem o papel de organizar todo o sistema educativo.

A ENEC foi um documento criado por um Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC), criado para o efeito, no ano de 2016.

Este documento visa,

um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática (Ministério da Educação, 2017, p.2)

Segundo a ENEC, a Educação para a Cidadania deve surgir desde a Educação Pré-Escolar (EPE) até ao final da escolaridade porque a “educação de qualidade é um direito humano fundamental e um investimento para o futuro. Aprender a tomar decisões

informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática” (Ministério da Educação, 2017, p.3).

Nas escolas, para reforçar a Educação para a Cidadania, a ENEC pressupõe a criação de uma componente curricular denominada de Cidadania e Desenvolvimento. Esta componente curricular é feita de aprendizagens baseadas na “participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (Ministério da Educação, 2017, p.3).

Esta componente de currículo tem um carácter transdisciplinar na EPE e no 1.º ciclo, pois parte da/do responsável pela turma decidir quando abordar este tipo de temas (Ministério da Educação, 2017). É composta por um enorme leque de domínios, como os direitos humanos, a igualdade de género e a interculturalidade. A temática da diversidade surge nestes contextos.

Outro documento fundamental para a integração destas temáticas no sistema educativo é o Referencial de Educação para o Desenvolvimento. Este foca-se em seis temas globais o desenvolvimento, as interdependências e globalização, a pobreza e desigualdades, a justiça social, a cidadania global e a paz. Cada uma destes temas encontram-se presentes desde o EPE até ao Ensino Secundário, cada um com propostas de descritores de desempenho para orientar a prática na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (Camões, Figueiredo, Cardoso, Pereira e Silva, 2016). Neste referencial existe um subtema relacionado com a interculturalidade - *diversidade cultural e as visões do mundo* que tem como objetivo “valorizar a diversidade de culturas, sociedades e mundivisões, atribuindo-lhes uma relevância equitativa”(p. 15). Os descritores de desempenho deste subtema foram utilizados no presente trabalho, na planificação das atividades a implementar.

## Metodologia

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia da investigação, o tipo de estudo escolhido, a caracterização dos participantes no estudo, os métodos e técnicas utilizadas para a recolha de dados, calendarização do estudo e, por fim, mas não menos importante, os métodos de tratamentos de dados.

### Opções Metodológicas

Quando elaboramos um estudo investigativo é importante seguirmos um paradigma de investigação, pois estes pressupõem com um conjunto de parâmetros a seguir, que ajudam a atingir os objetivos definidos. Através dos paradigmas de investigação, o/a investigador/a consegue ter ao seu dispor diferentes caminhos, que pode escolher para ajudar a obter respostas para o seu estudo (Coutinho, 2018).

O presente estudo integra o paradigma qualitativo com um carácter interpretativo e descritivo. Coutinho (2018) diz-nos que cada paradigma é composto por crenças e valores, que guiam o/a investigador/a para uma investigação mais assertiva.

O paradigma qualitativo é um método indicado para produzir conhecimento, que envolve grande variedade de métodos de recolha de dados que ajudam na obtenção e análise dos resultados (Gonçalves, Gonçalves e Marques, 2021). Procura a compreensão mais profunda dos problemas, tendo como objetivo investigar ideias e descobrir significados, através de ações, interações e também perspetivas já existentes (Domingos, 1991).

Como referido, este estudo segue o paradigma qualitativo, de carácter interpretativo - uma vez que o/a investigador/a necessita de pesquisar significados para os comportamentos e interpretar as ações que observa no seu grupo de participantes (Coutinho, 2018) e descritivo uma vez que o/a investigador/a procura conhecer características do seu grupo de participantes e descreve a realidade de situações da maneira como realmente se manifestarem, não havendo qualquer manipulação do que aconteceu, utilizando, predominantemente, questionários ou observação direta (Vilelas, 2020).

Este estudo qualitativo enquadra um método conhecido por estudo de caso que consiste em “explorar a complexidade de determinados contextos, utilizando uma variedade de fontes de dados” (Gonçalves et al., 2021, p. 18). Deste modo, através do estudo de caso é possível perceber, compreender e conhecer com grande profundidade, características de um grupo específico de participantes e fenómenos e processos (Vilelas, 2020). Este método torna-se muito enriquecedor para qualquer investigação pois inclui uma diversidade de métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados (Vilelas, 2020).

### Participantes do Estudo

O grupo de participantes do estudo era composto por 21 crianças que frequentavam a mesma sala de um Jardim de Infância do concelho de Viana do Castelo, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, dos quais seis eram meninos e quinze eram meninas. Dez crianças eram de nacionalidade portuguesa e onze eram oriundas de outros países: dois da Roménia, uma da Guatemala, uma da Síria, uma de São Tomé e Príncipe e seis do Brasil.

As crianças constituíram um grupo, comunicativo, dinâmico e motivado. Durante o decorrer da investigação, as crianças demonstraram muito interesse e curiosidade em participar nas atividades propostas, manifestando sempre a sua opinião.

### Métodos e técnicas de recolha de dados

Após definir o tipo de paradigma é necessário identificar os métodos e as técnicas utilizadas para proceder à recolha de dados utilizados neste estudo. O processo de recolha de dados é um dos momentos mais importantes numa investigação, pois são eles que permitem obter resultados, através de um conjunto de métodos e técnicas definidas pelo/a investigador/a, que ajudam a atingir os objetivos de um estudo. Um instrumento de recolha de dados é uma ferramenta que permite conhecer determinados acontecimentos e também são uma forma de obter os dados de forma real.



“Um instrumento de recolha de dados é, em princípio, qualquer recurso a que o/a investigador/a pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação. Dentro de cada instrumento concreto podem distinguir-se dois aspetos importantes: a forma e o conteúdo” (Vilelas, 2020, p. 331).

No tipo de investigação qualitativa, a análise de dados é definida por ser bastante descritiva, interpretativa, compreensiva, o que leva o/a investigador/a a ter a capacidade de realizar um trabalho muito pormenorizado (Vilelas, 2020).

Neste estudo utilizaram-se como métodos e técnicas de recolha de dados a observação, as notas de campo, os trabalhos realizados pelas crianças, os meios audiovisuais como gravação de áudio e fotografias e também as conversas informais.

### Observação

Através deste método é possível acompanhar as crianças ser o método que permite maior proximidade. As técnicas de observação permitem um “registo de unidades de interação numa situação social bem definida naquilo que o observador vê e ouve” (Coutinho, 2018, p.136).

Através deste método de recolha de dados é possível ter a perceção em tempo real do que acontece, perceber determinados comportamentos e problemas recorrentes. “Os métodos de observação permitem descrever e categorizar os comportamentos de indivíduos ou de grupos nas suas interações em contextos definidos” (Gonçalves et al., 2021, p. 89).

Neste estudo foram utilizadas a observação participante e a não participante. A observação participante caracteriza-se pela intervenção do/a investigador/a no quotidiano do grupo, tendo o papel de membro responsável, que lhe permite ter conhecimento do que se passava nesse mesmo grupo (Gonçalves et al., 2021). Na observação não participante o público-alvo não sabe que está a ser observado e o/a investigador/a não se envolve nem interage no contexto. Através deste tipo de observação é possível entender como funciona e decorre o quotidiano de um determinado contexto. Aqui o papel do/da

investigador/a é ter um comportamento discreto para não chamar a atenção do público-alvo (Vilelas, 2020).

Nas primeiras três semanas de intervenção foi feita a observação não participante, onde a Educadora Estagiária (EE) não interveio. Nessas semanas foi possível conhecer e recolher as características do grupo de crianças. Nas semanas seguintes implementou-se uma observação participante, onde a EE já podia intervir e interagir, comunicar e implementar atividades com as crianças.

Durante a intervenção, houve uma observação estruturada, pois neste momento a investigadora já conhecia bem o contexto onde estava a intervir, todas as atividades foram pensadas de maneira a ir ao encontro das características do grupo em questão, recolhidas durante as três semanas de observação não participante. O/a investigador/a “parte para o terreno com um protocolo de observação pré-definido e estruturado em função das dimensões que pretende observar” (Coutinho, 2018, p.140).

### Notas de Campo

As notas de campo foram outro instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo, no decorrer de todas as atividades. A investigadora tinha presente consigo sempre um pequeno caderno onde realizava anotações pertinentes e as falas das crianças. No final da intervenção das atividades, era feita uma descrição de tudo o que se tinha passado durante a atividade, para que não faltasse nenhum detalhe.

### Trabalhos realizados pelas crianças

Os trabalhos realizados pelas crianças - documentos e produções como desenhos, cartazes, etc. - são uma forma de traduzir tudo o que foi processado e adquirido por parte das crianças. “A análise da documentação das crianças (fotografias, desenhos, registos de várias atividades...) também em muito facilitou uma reflexão mais efetiva e uma

interpretação das ideias e significados atribuídos pelas crianças com maior consistência e coerência” (Marchão e Henriques, 2018, p. 141).

O desenho infantil é uma técnica de recolha de dados e como o estudo foi feito na EPE, onde as crianças ainda não aprenderam a ler nem a escrever, o desenho é uma boa ferramenta para obter informações sobre cada criança. Este permite perceber o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, os sentimentos vividos no momento, pois através do desenho a criança liberta todas as suas energias, projetando para o papel o que se encontra dentro de si mesma (Gonçalves et al., 2021).

Tradicionalmente, a criança em idade pré-escolar não é explicitamente ensinada a desenhar; vai progredindo de forma livre e intuitiva. Não obstante, como qualquer linguagem, a linguagem do desenho combina com códigos sociais que a tornam interpretável, compreensível e partilhável, com códigos privados, idiossincráticos, provenientes do mundo interior da criança, cuja marca no desenho é única (Gonçalves et al., 2021, p. 357).

Quando a criança conclui o desenho, é importante analisá-lo, pois tudo o que existe no desenho tem significado, desde o tipo de traço às cores usadas. Segundo Gonçalves et al., (2021) “a interpretação dos desenhos implica o acesso a uma variedade alargada de fenómenos”(p. 257).

Esta técnica de recolha de dados foi utilizada numa das atividades de diagnóstico, “Eu e os Outros”, na qual as crianças elaboraram um desenho que foi analisado. Analisaram-se desenhos ainda na atividade. À Descoberta do Livro: “Não faz mal ser diferente” e “Viajar pelo Mundo”. Na Construção do “Cartaz da Diversidade”, as crianças contribuíram para um cartaz gigante para colocar no placar da sala, que foi devidamente analisado pela EE e também pelas crianças.

### Meios Audiovisuais

Os meios audiovisuais constituíram outro tipo de recolha de dados utilizada durante a investigação e foram uma ajuda crucial, pois no momento de recolha de dados numa sala

com crianças tudo acontece a uma grande velocidade e é importante utilizar meios como a fotografia e a gravação de áudio, para ajudar na recolha de dados. Estes são uma mais-valia para o/a investigador/a, pois permitem também recolher informação essencial que muitas vezes passa despercebida.

As fotografias permitiram à investigadora captar momentos mais oportunos na realização de atividades e resultados finais dos mesmos, sendo possível analisar a envolvimento das crianças.

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) referem que os meios audiovisuais são usados “para práticas de investigação e que se destinam a registar informação selecionada previamente” (p. 28).

Esta foi uma técnica também utilizada ao longo de todas as atividades, sobretudo as fotografias, que eram captadas durante a realização das atividades, quer para registar a reação das crianças como os materiais construídos. A gravação de áudio foi utilizada sobretudo em atividades onde se previa diálogo, nomeadamente à descoberta do livro: “Não faz mal ser diferente”, no jogo “Quem brinca com o quê?” e no momento de reflexão do “Cartaz da Diversidade”.

### Conversas Informais

Durante as intervenções, houve vários momentos de diálogo e discussões quer em grande grupo como em pequenos grupos. Por vezes, as crianças também foram interpeladas individualmente. A partir deste tipo de recolha de dados foi possível perceber a opinião de cada criança sobre um determinado assunto e perceber como aquilo que lhes foi explicado foi assimilado.

Este instrumento permite que o/a investigador/a tenha diferentes perceções individuais e, neste formato, as questões podem ser adequadas à pessoa com quem é feita a conversa para obter uma melhor comunicação (Reis, 2018).

Marchão e Henriques (2018) dizem-nos que as conversas informais com crianças são uma mais-valia

enquanto estratégia de construção do conhecimento mais alargado da criança e da infância, através da expressão das suas ideias e significados sobre o quotidiano e sobre o mundo em geral. (p. 1)

As conversas informais foram utilizadas, individualmente ou com pequenos grupos, nas seguintes atividades: i) na atividade de diagnóstico “Encontra as Diferenças”, a EE colocou um grupo de questões a cada criança para perceber os motivos das suas escolhas; ii) na atividade “Eu e os Outros” - a EE questionou cada criança sobre o que estava a desenhar; iii) na atividade “Quem brinca com o quê?” discutiram-se as razões das escolhas de brinquedos.

### Calendarização do Estudo

A calendarização do estudo apresenta-se dividida em três partes: a Preparação do Estudo, Implementação do Estudo e a Produção Escrita do Estudo. Esta calendarização descreve a forma como evoluiu a investigação, com a organização e orientação das atividades como mostra a Tabela 2.

**Tabela 2**

Calendarização do estudo

<u>Datas:</u>	<u>Partes do Estudo:</u>	<u>Etapas:</u>
<b>outubro e novembro 2020</b>	<b>1.ª Parte Preparação do Estudo</b>	Observação não participante (durante três semanas consecutivas, permitindo conhecer as características o grupo de crianças). Definição do tema e problemática do estudo; Definição das opções metodológicas; Organização das atividades de diagnóstico;

<p><b>dezembro de 2020 e janeiro de 2021</b></p>	<p>2.<sup>a</sup> Parte <b>Implementação do Estudo</b></p>	<p>- Concretização das atividades de diagnóstico: (“A Roda Mágica do Magusto”; “Eu e os Outros”; “Encontra as Diferenças”).</p> <p>- Planificação e implementação das atividades: (À Descoberta do Livro: “Não faz mal ser diferente”; Construção do “Cartaz da Diversidade”; Exploração da música “Normal é ser diferente”; “Viajar pelo Mundo”; Jogo “Quem brinca com o quê?”; Refletir sobre o “Cartaz da Diversidade”; “Conhecer os sabores do Mundo”).</p> <p>- Recolha de dados;</p>
<p>janeiro de 2021 a fevereiro de 2022</p>	<p>3.<sup>a</sup> Parte <b>Produção Escrita do Estudo</b></p>	<p>- Análise dos dados; - Conclusão do relatório.</p>

### Tratamento e análise de dados

Após a recolha de dados, chegou o momento de os analisar. Nesta etapa o papel do/a investigador/a de acordo Reis (2018) é “organizar, avaliar e interpretar toda a informação”(p.115). Esta é considerada uma das etapas mais importantes num estudo.

Segundo os autores Gonçalves et al. (2021), “a análise de dados qualitativa pode ser definida como um processo que procura dar sentido à experiência humana, reduzindo, identificando padrões e dando sentido a grandes quantidades de informação, muitas vezes de fontes diferentes” (p.129).

Importa salientar que após a recolha dos dados, é necessário analisá-los, categorizá-los e reduzi-los a unidades de sentido, de forma a conterem o essencial, para dar resposta às questões de investigação e permitir a elaboração de conclusões.

Como se trata de um estudo de caso, e seguindo a orientação de Reis (2018), apresentamos uma descrição breve das atividades realizadas e uma análise enriquecida com tabelas, imagens, gráficos e figuras para uma melhor compreensão.



## Apresentação e análise dos dados

Nesta secção segue-se a apresentação e análise dos dados e dos resultados obtidos. Começa-se pela calendarização das atividades realizadas, subdivididas em três partes. Depois, é apresentada a descrição de cada atividade desenvolvida e a sua respetiva análise.

### Atividades Desenvolvidas

No decorrer da investigação, as atividades realizadas foram divididas em três partes: a primeira parte diz respeito à atividade de motivação, a segunda parte às atividades de diagnóstico e a terceira parte às atividades de desenvolvimento. As atividades de motivação e de diagnóstico decorreram durante o mês de novembro e início de dezembro do ano de 2020. As atividades de desenvolvimento decorreram mais tarde, no mês de janeiro do ano de 2021, como se pode constatar através da Tabela 3.

**Tabela 3**

*Calendarização das atividades desenvolvidas*

<u>Fase</u>	<u>Nome da Atividade</u>	<u>Data de realização</u>
<b><u>Parte I</u></b> <b><u>Atividade de</u></b> <b><u>Motivação</u></b>	“A Roda Mágica das Identidades”	11 de novembro de 2020
<b><u>Parte II</u></b> <b><u>Atividades de</u></b> <b><u>Diagnóstico</u></b>	“Eu e os Outros”	17 de novembro de 2020
	“Encontra as Diferenças”	Semana de 6 e 13 de dezembro de 2020
<b><u>Parte III</u></b> <b><u>Atividades de</u></b> <b><u>Desenvolvimento</u></b>	À Descoberta do Livro: “Não faz mal ser diferente”	4 de janeiro de 2021
	Exploração da música: “Normal é ser diferente”	5 de janeiro de 2021
	“Cartaz da Diversidade”	4,5,7 e 8 de janeiro de 2021
	“Viajar pelo Mundo”	7 de janeiro de 2021
	“Quem brinca com o quê?”	8 de janeiro de 2021
	“Conhecer os sabores do Mundo”	8, 11, 13, 18 e 20 de janeiro de 2021



## Atividade de Motivação: “A roda mágica das Identidades”

Este processo investigativo começou com uma atividade de motivação para o tema da Diversidade, tendo sido criada uma atividade lúdica.

A atividade, “A roda mágica das identidades” foi uma atividade que ocorreu num momento de Educação Físico-Motora, no ginásio da instituição, local que as crianças associam a liberdade e brincadeira. Segundo as OCEPE, os diferentes espaços de uma instituição possuem as suas próprias potencialidades, mas cabe à educadora decidir tirar o melhor partido possível de cada espaço para diversificar e alargar aprendizagens (Lopes et al., 2016).

### Objetivo:

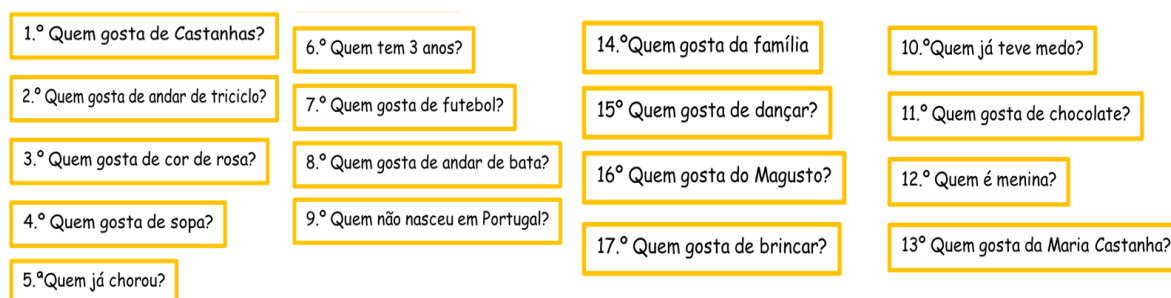
- Sensibilizar as crianças para o facto de todas as pessoas terem aspetos em comum e aspetos que as distinguem.

### Material:

- 17 questões em tiras de papel (Figura 13).

### **Figura 13**

*Tiras com as 17 questões*



Nesta atividade pediu-se às crianças para se colocarem em pé, formarem uma roda e responderem a um conjunto de questões (Figura 17). Se a sua resposta fosse positiva, tinham de ir ao centro da roda e voltar ao seu sítio, mas se a resposta fosse negativa, deviam manter-se no seu lugar.

Muitas eram questões “quebra-gelo”, mas outras relacionadas já com a investigação (questões relacionadas com a faixa etária, género, cultura, gostos pessoais).

No final, foram colocadas questões de discussão, para as crianças chegarem à conclusão de que somos iguais em alguns aspetos e somos muito diferentes noutros:

Já viram que em muitas questões fomos todos ao centro? Quais foram? E por que razão isso aconteceu? Porque é que noutras não fomos todos? O que é que isso quer dizer?

Fazendo uma retrospectiva da atividade implementada, foi possível verificar que as crianças aderiram com muito entusiasmo à atividade, demonstrando interesse do início ao fim.

Nesta atividade, as crianças de 4 e 5 anos foram as que melhor responderam às questões e entenderam que tinham aspetos em comum e aspetos que as distinguiam dos seus colegas. As crianças de 3 anos foram as que menos prestaram atenção às questões e iam sempre ao centro da roda porque acharam divertido. Contudo, como esta atividade tinha o intuito de motivar as crianças, o mais importante era que todos participassem e se divertissem com ela, não que respondessem a todas as perguntas de forma assertiva, por isso o objetivo desta atividade foi alcançado.

Através desta atividade foi possível perceber que este tipo de atividades é fundamental para motivar um grupo de crianças, pois a motivação é uma forma de estimular alguém para agir. O papel da educadora é motivar a criança a interessar-se e a agir, reforçando uma maneira estimulante, lúdica e divertida de aprender, para potencializar o aprender e o querer saber mais (Rodrigues, 2017).

### Atividades de Diagnóstico

Após a atividade de motivação, foram realizadas as atividades de diagnóstico, para perceber quais as ideias das crianças sobre o que é ser diferente e desta forma, se identificarem as temáticas da Diversidade mais importantes para explorar com este grupo de crianças.

Contudo, decidir uma atividade de diagnóstico que vá ao encontro das características do grupo de crianças e permita recolher o máximo de dados, nem sempre é fácil. Por essa razão foram realizadas duas atividades para permitir uma recolha mais rigorosa e o cruzamento de dados.

## 1.ª Atividade de Diagnóstico: “Eu e os Outros”

### Objetivos:

- Identificar as ideias das crianças sobre o que é ser igual e ser diferente.

### Material:

- Folhas brancas em tamanho A5 (duas por criança);
- Lápis de cor.

Foi entregue a cada criança uma folha A5, na qual era pedido que se desenhassem. Depois de terminarem esta tarefa, receberam outra folha para representarem outra pessoa que considerassem diferente de si.

Depois de analisados os desenhos das crianças, verificou-se que várias crianças conseguiram representar-se a si próprias e a outra pessoa como se pode verificar nas Figuras 14 e 15.

### **Figura 14**

*Desenho do "Eu" e da "Outra pessoa", da criança (CI) I, com 5 anos*



Esta sou eu! Com um vestido e desenhei uma roda, fiz um laço na cabeça, porque gosto muito. **(CI I (eu))**

Estou a desenhar a minha mãe, com uma bolinha na camisola. Tem dois abraços e bolinhas, fiz corações e um arco-íris. **(CI I (outro))**

### Figura 15

Desenho do "Eu" e da "Outra pessoa", da CI II, com 5 anos



Esta sou eu, com um vestido. Desenhei-me fora de casa, com um gelado na mão. **(CI II (eu))**  
Aqui desenhei a CI IV, com um vestido cor-de-rosa e com uns sapatos. **(CI II (outro))**

As duas crianças que elaboraram os desenhos das Figuras 14 e 15, conseguiram desenhar-se a si mesmas, tendo o cuidado de utilizar a cor de cabelo correta e desenhar a roupa que utilizavam. Relativamente à outra pessoa, também a desenharam de acordo com a roupa, penteado e cor de cabelo que realmente possui.

A CI I desenhou a sua mãe, referindo que esta tinha dois braços para simbolizar o aconchego, proteção e amor que esta pessoa lhe transmite. A criança II desenhou uma colega da sala, com que costuma brincar, também com as características que possui na realidade.

Durante a realização dos desenhos houve 3 crianças que no desenho da "Outra pessoa", se desenharam a elas próprias com outra pessoa no mesmo desenho, como apresenta na Figura 16.

### Figura 16

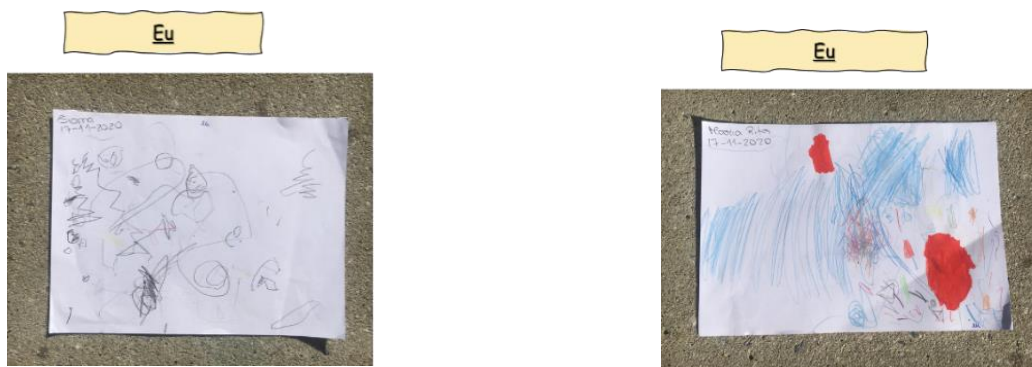
Desenho do "Eu" e da "Outra pessoa", da CI III, com 3 anos



Fiz a super heroína CI III. Fiz muita coisa. Uma boneca que é a minha filha. **(CI III (eu))**  
Estou a desenhar a CI V e pintei o meu vestido de vermelho! O vestido da CI V é marrom. A cara da CI V pintei de roxo porque gosto. **(CI III (outro))**

### Figura 17

*Desenho do "Eu" da CI IV, com 3 anos e outro desenho do "Eu" da CI V, com 3 anos*



Para além desta situação, 7 crianças não se desenharam a si próprias nem a outra pessoa, mas sim objetos, ou então criaram uma história à volta do desenho, como se apresenta na Figura 17. Uma criança indicou que desenhou “Muitos peixes.” e outra criança que refere que desenhou “um tronco, para colocar as pessoas em perigo”.

Nesta atividade, 12 crianças do grupo desenharam-se a si e à outra pessoa, tiveram o cuidado de acrescentar pormenores que diferenciavam as 2 pessoas, como a roupa, cor de cabelo, altura e acessórios. Nestes desenhos foi visível as pessoas por quem as crianças têm muito carinho como a mãe ou pai, o amigo, ou colega da sala ou então um super-herói que admiram. Contudo, como referido, não foi possível recolher dados de 7 crianças, porque não fizeram o que lhes foi pedido. Estas crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Nos seus desenhos desenharam objetos, animais, logo não foi possível recolher qualquer dado sobre as ideias que estas crianças têm sobre ser diferente e ser igual. Acreditamos que isto aconteceu porque estas 7 crianças não estão habituadas a fazer desenhos orientados, mas sim livres. Passarinha (2012) menciona que o desenho orientado deve ser estimulado e explorado pela educadora para conseguir algo específico e importa que a criança aprenda a distinguir estes dois tipos de desenho.

É necessário referir que o desenho é uma excelente ferramenta de recolha de dados. Como refere Castro (2018), o desenho infantil é um meio de comunicação que permite à criança expressar-se e representar a forma como se vê a si e o outro. Segundo di Leo, (1983), “cada desenho é o reflexo da personalidade de seu autor; que ele expressa aspetos afetivos da personalidade, tanto quanto cognição; que ele fala” (p. 61). Para a Educadora Investigadora (EI) recolher este tipo de dados é muito útil para a análise e para retirar conclusões.

Com esta atividade foi possível verificar que as crianças se desenhavam de forma diferente da outra pessoa em determinados aspetos. O que leva a concluir que estas crianças tinham a ideia de que todos temos várias características diferentes, como o modo de vestir, cor de cabelo, cor de pele, acessórios, cor de olhos.

Contudo, como apenas 12 crianças fizeram os desenhos como lhes foi pedido e o objetivo da atividade não foi cumprido na íntegra, considerou-se a realização de uma nova atividade de diagnóstico, mais adequada ao grupo de crianças, e que permitisse recolher dados de todas as crianças.

## 2.ª Atividade de Diagnóstico: “Encontra as Diferenças!”

### Objetivo:

- Identificar as ideias das crianças sobre o que é ser igual e ser diferente.

### Material:

- Fotografias de pessoas (Figura 18);
- Folha A4 branca;
- Etiquetas com o nome de cada criança.

**Figura 18**

*As fotografias de pessoas*



Nesta atividade, as 19 fotografias selecionadas representavam, de forma intencional, diferenças entre pessoas nas seguintes categorias:

- Características Físicas (alto/baixo, magro/gordo);
- Tipo de Cabelo/Penteado;
- Faixa Etária (criança, jovem, adulto e idoso);
- Sexo (feminino e masculino);
- Cor da Pele;
- Profissões;
- Vestuário (roupa, calçado, acessórios);
- Cultura;
- Outros Acessórios (tatuagens, óculos);

Depois de cada criança observar todas as fotografias, a El questionou: “De todas as pessoas que estão aqui, quais são as mais diferentes de ti? Escolhe as três pessoas que consideres mais diferentes de ti.”

Nas figuras 19 e 20 são apresentadas algumas das escolhas feitas por crianças da sala.

**Figura 19**

*As três pessoas que a CI VI escolheu*



**Figura 20**

As três pessoas que a CI VII escolheu



Posteriormente à escolha feita pelas crianças, foram produzidos registos individuais da atividade e colocadas as seguintes questões: “Por que escolheste esta pessoa? O que ela tem de diferente de ti?”

Após a recolha de toda a informação referida pelas crianças, esta foi organizada através das nove categorias referidas anteriormente, como se pode observar na Tabela 4. Para cada categoria é indicada a frequência absoluta e relativa das respostas, para perceber quais as características mais referidas pelas crianças.



**Tabela 4**

*Categorias das diferenças com as respetivas percentagens*

Categorias das diferenças (Grupo)	Nº crianças	%
Vestuário	19	100,0%
Tipo de Cabelo/Penteado	19	100,0%
Faixa etária	15	78,9%
Outros acessórios	13	68,4%
Cor da pele	10	52,6%
Profissões	6	31,6%
Sexo	3	15,8%
Culturas	1	5,3%
Caraterísticas Físicas	0	0,0%

Através da tabela, é possível verificar que as quatro categorias mais mencionadas pelas crianças foram o tipo de vestuário (100%), o tipo de cabelo/penteado (100%), a faixa etária (78,9%) e a categoria “outros acessórios”, sobretudo relacionada com respostas como “tatuagens” e “óculos” (68,4%).

A primeira categoria presente na Tabela 4 refere-se ao vestuário. Os exemplos que se seguem apresentam o que foi dito por algumas crianças sobre esta categoria.

A senhora tem umas calças diferentes das minhas, porque as dela são de cor azul e as minhas pretas e a minha camisola não é assim. **(CI VIII, 3 anos)**

A bolsa é diferente eu não tenho este estilo. O relógio dela é branco e eu não tenho um assim. **(CI X, 3 anos)**

O cabelo é diferente do meu, porque o meu cabelo é preto e o meu cabelo não tem isto [caracóis]. **(CI XI, 4 anos)**.

Geralmente, as crianças começaram por referir a roupa como primeiro elemento de diferença. Também foi possível verificar, durante a análise a cada pessoa, que as crianças tocavam na sua pele e no seu cabelo, para se sentirem e para verem onde eram diferentes e só depois se comparavam com a da imagem e decifravam as diferenças. Como refere o seguinte exemplo:

O cabelo também é diferente do meu [mexe no cabelo]. **(CI XII, 3 anos)**

A segunda categoria mais expressiva foi “tipo de cabelo e penteado”. Esta categoria, tal com a anterior, também foi referida por todas as crianças. Abaixo encontram-se alguns exemplos.

O cabelo dela é branco e tem caracóis, o meu não é assim. **(CI XIII, 5 anos)**

O cabelo é preto e o meu não é. Eu não tenho estas borrachinhas no cabelo porque o meu cabelo é curto. **(CI XIV, 4 anos)**

A categoria “faixa etária” foi apontada por 78,9% das crianças. Esta categoria refere-se às pessoas que a criança mencionou que eram adultas, idosas, crianças, como se apresenta nos seguintes exemplos.

Esta senhora parece uma vóvó e eu não sou. **(CI XV, 4 anos)**

Estas mãos são maiores que as minhas porque ela é adulta. **(CI XVI, 5 anos)**

Este menino é parecido com o CI IV. **(CI XVII, 3 anos)**

A categoria “outros acessórios” foram mencionados por 68,4% das crianças. Nesta categoria sobressaem as referências aos óculos e às tatuagens como mostram os seguintes exemplos:

Eu não tenho óculos, mas ela tem. **(CI XVIII, 3 anos)**

As tatuagens são lindas, mas eu não tenho. **(CI XIX, 4 anos)**

(...) não tenho tatuagens porque ainda não fiz, mas vou fazer, quando crescer! **(CI XX, 5 anos)**

A categoria “cor da pele” foi selecionada por 52,6% das crianças que referiram o seguinte:

A cor da pele é diferente da minha, porque a minha não é dessa cor. **(CI I, 3 anos)**

A minha pele não é igual à dela, porque a dela é castanha. **(CI VI, 3 anos)**

Ao longo da atividade, duas crianças compararam o tom de pele das pessoas das imagens com a dos colegas da sala. Como apresentam os seguintes exemplos.

A cara é diferente, é castanha, é parecida com a C XI. **(CI II, 4 anos)**

A cor de pele é diferente, porque é castanha e a minha não, é parecida com a da C XI. **(CI XVIII, 5 anos)**

31,6% das crianças referiram as profissões como uma diferença, como se verifica nos seguintes exemplos:

Esta menina é uma escritora e eu não sou! **(CI XV, 5 anos)**

Ele joga futebol! **(CI IV, 5 anos)**

Esta senhora parece uma professora. **(CI XVII, 5 anos)**

A sétima categoria mais selecionada foi o “sexo”. Esta categoria teve o propósito de verificar se alguma criança mencionava algo relacionado com os estereótipos de género. Apenas 15,8% das crianças fizeram referência a esta categoria, como se observa nos exemplos.

Ela é uma menina e eu não sou. Ela é uma menina porque tem um casaco cor-de-rosa. **(CI V, 5 anos)**

Ela está grávida porque tem uma barriga grande e eu não porque sou menino. **(CI VI, 3 anos)**

Verificou-se que seria importante explorar atividades sobre estereótipos, devido à questão da associação das cores para um determinado sexo, para questionar e desconstruir esta ideia.

Em penúltimo, surgem referências à “cultura”. Entre as imagens havia pessoas que apresentavam marcas tradicionais dos seus países ou culturas e apenas uma criança (5,3%) referiu esta categoria como se apresenta no exemplo abaixo.

Ela tem tudo diferente de mim! A roupa dela também é diferente da minha. Esta menina vive na Índia e eu não. Ela tem um leque e eu não tenho, esta menina vive no Japão. Eu sei, já vi na televisão! **(C VII, 5 anos)**

Esta criança identificou a proveniência de duas pessoas que escolheu, devido ao modo de vestir e adereços. É interessante ver que uma criança com apenas 5 anos soube associar com facilidade estas duas pessoas a determinados países/culturas.

Na categoria das “caraterísticas físicas”, o intuito a EI foi perceber se o grupo de crianças referia esta categoria como uma diferença, contudo, o grupo de crianças não fez qualquer observação quanto à altura ou peso.

Ao longo da atividade foi possível verificar que as crianças conseguiram identificar diversas diferenças nas pessoas que elegeram como as mais diferentes delas. Conseguiram ver as diferenças, olhando para si e depois para a imagem. Geralmente, começaram por referir a roupa como primeiro elemento diferente, só depois olhavam para o cabelo, a cor da pele e os acessórios.

Algumas crianças, no início da atividade, ao olhar para todas as imagens, demoravam a fazer a seleção das três fotografias, porque consideravam que todas as pessoas presentes eram diferentes deles como mostra os seguintes exemplos:

Ela tem tudo o que eu não tenho. **(CI VIII, 5 anos)**

Ela tem tudo diferente de mim! A roupa dela também é diferente da minha. **(CI IX, 5 anos)**

Esta atividade, partiu da análise de fotografias de pessoas e o facto de a EI escutar uma criança de cada vez, possibilitou obter mais dados. Durante a atividade todas as crianças demonstraram interesse em participar e estiveram à vontade para escolher as fotografias para analisar. Contrariamente ao que aconteceu na atividade anterior, nesta já foi possível recolher dados de todas as crianças, sobre que ideias tinham relativamente a ser igual e a ser diferente.

De um modo geral não foram identificados estereótipos mais vulgarmente reconhecidos na sociedade e talvez mais expectáveis.

O grupo de crianças mencionou sobretudo vestuário, cabelo/penteado, faixa etária e outros acessórios para diferenciarem as pessoas de si, não fazendo juízos negativos sobre essas diferenças. Isto vai ao encontro do que Fontoura (2005) mencionou no seu relatório final, onde os resultados evidenciaram que os preconceitos a nível de cor da pele, por exemplo, não se encontram presentes em crianças mais novas que frequentam escolas que possuam grande Diversidade. Nestes contextos, geralmente, considera as cores da pele como uma característica como a cor dos olhos ou cor do cabelo.

Contudo, também existem estudos que revelam que existem preconceitos relativos à cor da pele em crianças de idade pré-escolar. Segundo Aboud (1988), referido por Oliveira-Formosinho (2013), crianças a partir dos três anos já desenvolvem em si atitudes preconceituosas e negativas relativamente a algumas diferenças.

Com este grupo de crianças, não foi detetado este tipo de preconceito, o que não quer dizer que noutra contexto e com outro grupo de criança isso não possa acontecer.

Através desta atividade, foi possível detetar estereótipos de género existentes no grupo de crianças, sobre a questão do cor-de-rosa para as meninas e o azul para os meninos. Henriques e Machão (2016) referem que estas associações de cores têm início logo após o nascimento do bebé, com a oferta das prendas que são diferenciadas pela cor.

O papel da família acaba por ter uma grande influência em reforçar ou esbater as diferenças entre os géneros.

Assim sendo, podemos afirmar que o sexo, para além de ser um fator biológico, é também um fator social e cultural, uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo masculino ou do sexo feminino. Reações essas diferentes não só ao nível de aspetos concretos, como a oferta de brinquedos, mas também ao nível da formação de expectativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da linguagem utilizada. (Cardona et al., 2015, p.10)

### Atividades Desenvolvimento

Nesta parte do relatório está presente a descrição e análise das atividades de desenvolvimento que ocorreram durante a intervenção educativa. Estas atividades foram planeadas de acordo com os resultados obtidos na atividade de diagnóstico.

#### 1.ª Atividade de Desenvolvimento: À Descoberta do Livro “Não faz mal ser Diferente”

##### Objetivos:

- Compreender que somos todos diferentes;
- Entender e respeitar o valor da Diversidade das pessoas.

##### Material:

- Caixa surpresa para colocar o Livro;
- Livro “Não Faz mal ser Diferente” de Todd Parr (Figura 21).

#### **Figura 21**

*A caixa surpresa e o Livro "Não Faz Mal Ser Diferente" de Todd Parr*



Esta atividade teve início com a exploração do livro “Não faz mal ser Diferente” (Figura 22), devido ao facto de o grupo apreciar atividades de leitura. Um livro é uma excelente ferramenta, não só para introduzir uma temática e uma mensagem importante, mas também porque “através dos livros as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”(Lopes et al., 2016, p.66). A escolha do livro para esta atividade foi cuidada pois foram tidas em conta questões como a forma, as cores e o conteúdo para que as crianças conseguissem tirar o máximo de partido deste material e criar o gosto pelo livro.

Ao longo da leitura foram criados momentos de diálogo porque as crianças demonstraram muito interesse e analisavam as ilustrações dando a sua opinião sobre o que iam escutando. A história era composta por frases que começava por “Não faz mal...”. As crianças permaneciam ansiosas por ver o que tinha cada página do livro e adivinhar a frase que cada imagem representava.

Este livro explica, de forma simples e direta, o que é ser diferente e o quanto é importante e especial sermos diferentes e gostar de coisas diferentes, o que faz cada pessoa ser única. As ilustrações são muito simples, fazendo com que as crianças facilmente entendam a mensagem.

### **Figura 22**

*Durante a Leitura do Livro "Não faz mal ser Diferente"*



O grupo estava tão envolvido na leitura do livro que quando chegou ao momento do diálogo de exploração, foi possível perceber que as crianças responderam às questões

com muita facilidade e motivação, respondendo com a sua opinião ou com exemplos do livro. Foram colocadas questões como:

Todos nós somos diferentes? Porquê?

Acham que faz mal ser pequeno, médio, grande ou muito grande?

Acham que sermos todos diferentes é algo bom ou mal? E porquê?

Ser diferente faz de nós seres únicos e especiais. Porquê?

As crianças responderam usando exemplos presentes na história:

Ser diferente é ter cor de cabelo diferente. **(CI X, 3 anos)**

Ser diferente é vestir roupa diferente da minha e sapatos também! **(CI XI, 4 anos)**

Ser diferente é gostar de diferentes sabores de gelado. **(CI XII, 5 anos)**

As crianças reconheceram imediatamente que eram todos diferentes e justificavam dizendo que não há ninguém igual a ninguém, porque cada um de nós é único.

Sim todos somos diferentes, porque todos somos únicos. **(CI XIII, 4 anos)**

Somos especiais e importantes e não há mais ninguém igual a nós. **(CI XIV, 5 anos)**

As crianças demonstraram ainda não valorizar negativamente o possuir-se características físicas diferentes:

Não há problema nenhum em ser pequeno, médio, grande ou muito grande, cada um tem o seu tamanho e nada disso importa. **(CI XV, 5 anos)**

As crianças entenderam que ser diferente torna cada pessoa especial:

É algo bom, porque cada um de nós é especial e único. **(CI XVI, 5 anos)**

É algo bom porque é bom ser diferente! **(CI XVII, 3 anos)**

Todas as crianças concordaram que, ao ser-se diferente, ninguém é igual a ninguém, e isso é o mais importante.

Sim! Porque somos todos importantes! **(CI XVIII, 5 anos)**

Sim, que ser diferente não faz mal nenhum! **(CI XIX, 4 anos)**

Através das questões foi possível perceber como o grupo de crianças definiu o que era “ser diferente” dando exemplos. Sabem que todas as pessoas são diferentes umas das outras, desde o modo de vestir, as suas preferências, a sua altura, a cor de cabelo, a cor de olhos...

A minha camisola diferente, da camisola da CI VII! Olha! **(CI XX, 4 anos)**

Eu gosto de gelado de baunilha e chocolate, a CI XII não gosta, ela disse que gosta de morango e caramelo. **(CI I, 5 anos)**

Todos somos diferentes, Andreinha! E somos especiais! **(CI II, 5 anos)**

Somos todos diferentes e não há problema nenhum! **(CI III, 4 anos)**

Em suma, as crianças partilharam que todas as pessoas são diferentes e que não faz mal ser diferente, porque cada uma é união e especial e que não há ninguém igual a ninguém.

## 2.ª Atividade de Desenvolvimento: Exploração da música “Normal é ser diferente”

### Objetivos:

- Compreender a importância de todos sermos diferentes, o que faz de nós seres especiais.

### Material:

- Suporte de vídeo criado pela EE, sobre a música “Normal é ser diferente” (Figura 23);

- Letra da música impressa em papel.

### **Figura 23**

*Suporte de Vídeo, com a Música apresentado às crianças*



Nesta segunda atividade, as crianças assistiram a um pequeno vídeo (Figura 23), feito pela EI, que tinha o nome “Normal é ser diferente”, uma canção que remete para a



importância de todos nós sermos diferentes. Após visualizarem o vídeo, a EI colocou as seguintes questões:

Gostaram do vídeo? E da canção? Sabem-me dizer do que fala o vídeo?

As respostas das crianças foram ao encontro do esperado:

O vídeo fala sobre amizade e que não faz mal vir de outro mundo. **(CI IV, 3 anos)**

Não faz mal ser diferente, o importante é o amor e gostar uns dos outros! **(CI V, 5 anos)**

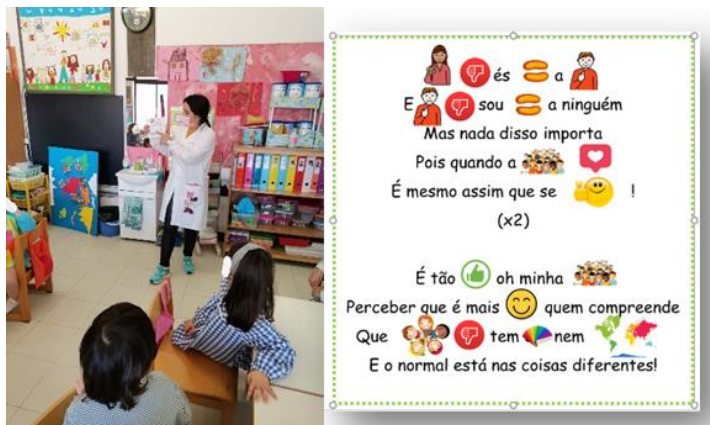
Somos todos diferentes, ninguém é igual a ninguém. **(CI VI, 5 anos)**

É bom ser diferente e é bom ter amigos diferentes. **(CI VII, 5 anos)**

Depois do diálogo, as crianças começaram a aprender a canção. A letra do refrão da música (Figura 24) estava representada com imagens para que as crianças conseguissem cantar, mesmo não sabendo ler. Durante esta atividade demonstraram muita energia, alegria e entusiasmo para conhecer a música e cantá-la.

**Figura 24**

*Letra da canção "Normal é ser Diferente"*



Esta atividade permitiu fazer uma ligação com o valor da diversidade, mas em formato musical, porque a expressão musical é muito apreciada pelo grupo e suscita a participação de todos. Tal como as OCEPE referem, a abordagem à música nestes contextos potencializa emoções, sentimentos e cria novas experiências. Contribui também para o bem-estar e prazer da criança. Desempenhar tarefas onde a criança interprete a letra das canções desenvolve a linguagem ao compreender o sentido da música (Lopes et al., 2016).

No final da atividade, as crianças foram capazes de referir a mensagem principal desta canção de imediato, referindo que o normal é sermos todos diferentes e aceitar as outras pessoas tal como elas são, ser amigo e dar amor.

### 3.ª Atividade de Desenvolvimento: Cartaz da Diversidade

#### Objetivos:

- Conhecer algumas características que tornam cada um de nós diferente dos outros (tamanho dos pés e das mãos, cor dos olhos, tom de pele, cor de cabelo, altura, brinquedos com os quais cada um gosta de brincar, país onde cada um nasceu);
- Identificar as diferenças ao longo do cartaz.

#### Material:

- Cartaz da Diversidade, com o título, tabela com o respetivo lugar para as fotos e nome de cada criança;
- Tintas, giz, lápis de cor com diferentes tons de pele;
- 9 folhas com frases sobre as características a analisar;
- 42 imagens para colorir;
- Lã castanha, amarela e preta, para cada criança associar à sua cor de cabelo;
- Imagens de brinquedos com os quais cada criança gosta de brincar, bandeiras dos países onde cada criança nasceu e imagens de olhos castanhos, pretos, verdes e azuis.

Nesta atividade as crianças construíram um Cartaz da Diversidade, como apresenta a figura 25. Elaborou-se este cartaz para as crianças conhecerem algumas características que tornam cada um de nós diferente dos outros.

**Figura 25**

*O Cartaz da Diversidade por preencher*



No início da atividade, a EI questionou as crianças sobre o significado de Diversidade e estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Sabem-me dizer o que significa diversidade? O que será esta palavra?

Às quais se obtiveram respostas como:

É ser diferente... **(CI XI, 5 anos)**

A minha camisola tem um dinossauro, mas a dela não tem... **(CI XV, 3 anos)**

Após um pequeno diálogo introdutório, passou-se ao objetivo principal o preenchimento das diversas categorias do cartaz.

Iniciou-se pelo tamanho das mãos e dos pés. A EI leu a seguinte frase às crianças, retirada do livro anteriormente lido e explorado: “Não faz mal ter as mãos pequenas ou grandes”, “Não faz mal ter os pés grandes ou pequenos” e afixou dois pequenos autocolantes nas duas primeiras linhas da tabela (Figura 26).

**Figura 26**

*Frases relacionadas com os pés e as mãos e ao lado os respetivos autocolantes*



Para a linha dos pés e das mãos, as crianças carimbaram a sua mão e o seu pé com a sua cor favorita para colocar no cartaz no seu lugar respetivo ao seu nome, como apresenta a Figura 27.

### Figura 27

*Resultado dos carimbos das mãos e dos pés no cartaz*



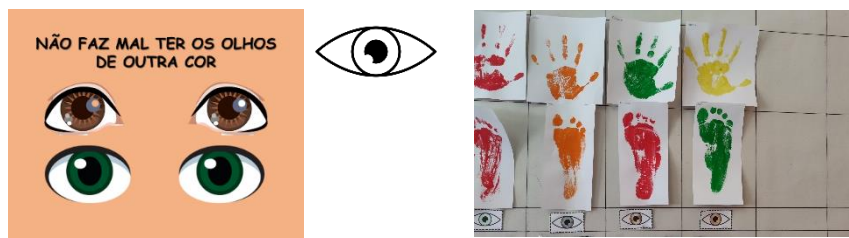
Este foi um momento muito engraçado para as crianças. Riam-se ao carimbar o seu pé e a sua mão na folha, porque nunca o tinham feito.

Depois de analisarem o tamanho dos pés e das mãos, foi repetido o processo para as outras categorias criadas.

Para analisarem a cor de olhos tiveram de colorir um olho com a cor coresponde à sua, como mostra a Figura 28.

### Figura 28

*Cor dos olhos*



Analisando a cor de cabelo (Figura 29), as crianças, com auxílio de um espelho, viam a sua cor de cabelo e escolhiam a cor de lã. Cortaram um pedaço para colar no respetivo espaço do cartaz (Figura 29).

**Figura 29**

*Cor de cabelo*



Em seguida, discutiram-se os brinquedos que cada criança mais gostava. Para isso foram utilizadas imagens com brinquedos. Cada criança selecionou uma imagem e colou-a no cartaz, como mostra a Figura 30.

**Figura 30**

*O brinquedo favorito*



A característica seguinte a ser analisada foi a cor de pele (Figura 31). As crianças tiveram de colorir um rosto com a cor mais parecida com o seu tom de pele, colando-o, posteriormente no cartaz.

**Figura 31**

*Cor de pele*



A penúltima característica a ser analisada, foi a altura. Esta atividade teve um processo diferente pois decorreu no exterior. Como pedido pela EI, todas as crianças se deitaram no chão, na horizontal. Cada um viu o seu corpo ser contornado por colegas, com giz, como mostra a figura 32.

**Figura 32**

*Análise das Alturas*



Pelo facto desta atividade ter sido realizada num local diferente, as crianças estavam muito motivadas e empenhadas ao desempenhar a tarefa. Este é um espaço a explorar uma vez que “é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes et al., 2016, p.27).

A última característica a explorar foi a naturalidade. Para isso, cada criança colou no cartaz a bandeira do país onde nasceu, como mostra a figura 33.

**Figura 33**

*O país onde cada um nasceu*



Depois de todos estes passos, o Cartaz da Diversidade ficou concluído, como se apresenta na Figura 34.

**Figura 34**

*Cartaz da Diversidade finalizado*



De forma a refletir sobre o trabalho efetuado, a EI estabeleceu um breve diálogo com as crianças.

Já repararam nas diferenças? Olhem para a linha das mãos o que há de diferente?

Olhem para as várias linhas do cartaz e observem: o que há de diferente?

Mediante as questões as crianças responderam o seguinte:

Somos muito diferentes uns dos outros em muitas coisas! **(CI V, 3 anos)**

As mãos e os pés podem ser pequenas ou grandes, os olhos podem ter cores diferentes, os cabelos podem ter cores diferentes, todos brincamos com coisas diferentes, todos temos a cor de pele de cor diferente e a bandeira também é diferente. **(CI VI, 5 anos)**

Está muito bonito, eu gosto do nosso cartaz é colorido e diferente, porque somos todos diferentes. **(CI VII, 4 anos)**

Em todas as linhas somos diferentes! **(CI VIII, 4 anos)**

Após o pequeno diálogo com as crianças, a EI mostrou uma folha com uma frase retirada do livro “Não faz mal ser diferente” de Todd Parr - “Não faz mal ser diferente. Tu és especial e importante, apenas por seres quem és!”

Ao longo das tarefas feitas para cada uma das características, foram registadas intervenções das crianças que sugerem a sua interpretação da importância da existência de diversidade:

Sim, a minha mão é mais pequena que a sua, mas é maior do que a C X. **(CI XVII, 5 anos)**

Hoje vamos ver as cores diferentes de olhos que existem na nossa sala. Os meus olhos são castanhos, eu sei! **(CI XVII, 3 anos)**

Eu tenho a mesma altura que a C XII. **(CI XX, 4 anos)**

Todos temos alturas diferentes, outros somos da mesma altura, mas todos gostamos de brincar juntos! **(CI III, 5 anos)**

Somos diferentes aqui (linha do cartaz para colocar as bandeiras onde cada criança nasceu), porque nem todos nasceram no Brasil, outros nasceram noutros lugares. **(CI IV, 5 anos)**

A atividade o “Cartaz da Diversidade” foi a atividade que mais despertou curiosidade às crianças, devido ao facto de ter sido preenchido ao longo de quatro dias e ter indo ficando mais completo à medida que os alunos e alunas iam preenchendo e descobrindo sempre aspetos sobre si e os restantes colegas.

O momento mais alto nesta atividade foi quando o cartaz ficou concluído. As crianças mostraram muita satisfação e entusiasmo, porque viram que aquele cartaz foi feito por eles. Verem-notão bonito e colorido deixou-os felizes. Repetiam várias vezes que estava tão diferente e colorido por causa de todos serem diferentes, especiais e únicos.

Com a exploração do cartaz as crianças conseguiram observar-se a si mesmas e aos seus colegas, para identificarem e procurarem características comuns e diferentes, o que levou a uma maior aproximação do grupo.

O reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima. (Lopes et al., 2016, p.34)

Usando as palavras de Formosinho e Araújo (2013), nesta atividade foram analisadas características diferente e semelhantes, que conseguimos ver através do espelho ou de uma fotografia, mas também características que não podem ser vistas de imediato, para que todos conhecessem mais sobre cada um e percebessem que todos eram diferentes em muitos aspetos.

#### 4.ª Atividade de Desenvolvimento: “Viajar pelo mundo”

##### Objetivos:

- Identificar os diferentes países onde nasceram as crianças da sala.



Material:

- Mapa mundo com as Janelas (Figura 35);
- Bandeiras de seis países (Portugal, Roménia, Guatemala, Brasil, Síria e São Tomé e Príncipe);
- Fotografia de cada criança (colocar em cada janela);
- “Asas” (Figura 35).

**Figura 35**

*Mapa mundo, as janelas e as asas*



Nesta atividade, a El apresentou às crianças um mapa mundo (Figura 35) e sorteou, de forma aleatória, as bandeiras. A primeira bandeira a surgir foi a Portuguesa. A bandeira foi colocada no mapa no local onde se encontra Portugal. Em seguida, todas as crianças portuguesas da sala colocaram as asas de avião e foram colocar a sua fotografia na janela junto ao seu país. Fez-se o mesmo para a Roménia, a Síria, a Guatemala e São Tomé e Príncipe (Figura 36).

**Figura 36**

*Fotografias coladas nas respetivas janelas*



Após as crianças terem ido ao mapa colocar a sua fotografia no país onde nasceram, a El estabeleceu um diálogo com as crianças com o sentido de valorizar e respeitar a Diversidade de nacionalidades que existem na sala.

Só porque nascemos num determinado país, não quer dizer que tenhamos de morar para sempre lá. Podemos ir viver para outro lugar do mundo, ou continuar a viver no mesmo país, mas noutra cidade. A nossa nacionalidade não nos impede de viajarmos e de vivermos noutra país para termos uma vida melhor ou para fazermos um trabalho que gostamos mais. Quem tem família a viver fora de Portugal?

Pretendia-se que as crianças participassem com as suas experiências. Referiram familiares que trabalhavam e viviam fora de Portugal, ou que estavam no país onde nasceram, sendo elas os elementos imigrantes.

O meu pai nasceu no Brasil. Viemos para Portugal viver agora, mas ele está a trabalhar em Espanha eu não o vejo sempre. **(CI XI, 4 anos)**

Eu tenho tios em França, mas nasceram em Portugal como eu! **(CI XVI, 5 anos)**

Eu tenho os meus primos, tios e avós no Brasil, mas eu vim viver para Portugal. Estou cheia de saudades. **(CI X, 5 anos)**

De modo a concluir esta atividade, as crianças fizeram um desenho alusivo à atividade “Viajar pelo mundo”. Através dos desenhos foi possível verificar que várias crianças sabiam situar cada país no mapa pois representaram nos seus desenhos todas as bandeiras, continentes e países onde os seus colegas nasceram, como se pode ver nas figuras 37 e 38.

### **Figura 37**

*Desenho da C IX, sobre "Viajar pelo Mundo"*



Desenhei bandeiras de Portugal, Brasil, Roménia, Síria, Guatemala e de São Tomé e Príncipe. À volta desenhei meninos de alguns países. **(CI IX, 4 anos)**

### Figura 38

Desenho da C XI, sobre "Viajar pelo Mundo"



Desenhei todos os continentes, onde coloquei em cada país. Aqui é Portugal; aqui o Brasil e a Guatemala; a Síria, a Roménia aqui e São Tomé e Príncipe. **(CI XI, 5 anos)**

Através dos desenhos também foi possível verificar que 4 crianças partilharam memórias vividas nos países onde nasceram e aos quais não voltaram, como é possível observar nas figuras 39 e 40.

### Figura 39

Desenho da C XVII, sobre "Viajar pelo Mundo"



Desenhei a minha bandeira e a minha mala e a mim quando tive de deixar o Brasil para vir para Portugal. Desenhei que estava a nevar porque adoro neve. **(CI XVII, 5 anos)**

### Figura 40

Desenho da C XVIII, sobre "Viajar pelo Mundo"



Desenhei-me a mim, a minha casa no Brasil, e a minha bandeira bem aqui. Desenhei que está a chover, porque está a chover hoje. **(CI XVIII, 5 anos)**

O objetivo desta atividade não era que as crianças localizassem os países no mapa, mas sim que compreendessem que cada país tem uma localização diferente e que conhecessem mais sobre o mundo dos colegas que os rodeiam.

Durante a atividade foi possível verificar que as crianças sabiam identificar a bandeira do país onde nasceram e também a bandeira dos seus colegas, indicando o nome do país correspondente à bandeira. As crianças gostaram imenso de colocar as “asas” e irem voar do seu lugar em direção ao seu país. Toda esta magia à volta da atividade despertou a atenção de todo o grupo para a atividade.

#### 5.ª Atividade de Desenvolvimento: “Quem brinca com o quê?”

##### Objetivos:

- Compreender que os brinquedos não têm género.

##### Material:

- Imagens de diferentes brinquedos (Figura 41);
- 3 caixas – uma com uma imagem de um menino, uma com a imagem de uma menina e outra com a imagem de ambos.

**Figura 41**

*Imagens dos brinquedos*



Nesta atividade as crianças estavam organizadas em grupos de três. Foram-lhes mostrados cartões com imagens de brinquedos - carros; motos; nenucos; legos; barbies; peluches; maquiagem; avião; dinossauros; plasticinas; robô; livros; mala de ferramentas; bicicleta cor de rosa; skate; espadas - como mostra a Figura 41.

Foi pedido às crianças que escolhessem um brinquedo e que colocassem na caixa com a menina, se achassem que o brinquedo era mais indicado para meninas, na caixa com o menino, se achassem que o brinquedo era para meninos, e na caixa com o menino e a menina se achassem que o brinquedo era adequado para ambos (Figura 42).

**Figura 42**

*Caixas do menino, da menina e de ambos*



No desenrolar da atividade verificou-se que, para vários brinquedos, as crianças não tiveram qualquer hesitação em dizer que poderiam ser utilizados tanto pela menina como pelo menino. São exemplos, a bicicleta, o skate, as plasticinas, os livros e os legos.

Eu escolhi o Skate! Vou colocar na caixa do menino e da menina, porque tanto a menina como o menino andam. Eu não ando porque não gosto, mas o meu irmão e a minha prima andam, por isso é nessa caixa! **(CI XVII, 5 anos)**

Os meninos andam de bicicleta e as meninas também. Eu tenho uma bicicleta igual a esta em casa e eu e o meu irmão andamos os dois. Então vou colocar na caixa dos dois. **(CI XIV, 4 anos)**

Todos brincam com plasticina! Por isso vou colocar na caixa da menina e do menino. **(CI XI, 5 anos)**

No entanto, foi também possível perceber que há determinados brinquedos que as crianças identificam apenas para meninas - como o nenuco, a barbie e o urso de peluche - ou para os meninos - o avião, o carro, a mota, o robô e a espada.

Só os meninos é que brincam com robôs! Por isso vai para a caixa dos meninos. **(CI VII, 3 anos)**

Quem brinca com a Barbie são as meninas por isso vou colocar na caixa das meninas! Os meninos não podem! **(CI XVII, 5 anos)**

A EI conduziu o diálogo de forma que as crianças entendessem que o gosto pelos brinquedos não depende do sexo, baseando-se nas próprias experiências do grupo:

Aqui na sala eu já vi meninos e meninas a brincarem nas zonas das casinhas com os Nenucos na mão. Então, por que razão só as meninas é que podem brincar com Nenucos? **(EI)**

Todos os brinquedos são para os meninos e para as meninas brincarem, porque todos temos de dividir os brinquedos. Não é só para um, mas sim para os dois! **(CI XV, 5 anos)**

A mesma discussão foi tida sobre a questão da associação das cores aos diferentes sexos. Houve 7 crianças que referiram o cor-de-rosa para menina e o azul para menino. Contudo 13 crianças disseram que tanto o menino e a menina podiam usar cor-de-rosa e azul. A discussão foi direcionada para as questões de gosto e não tanto para a questão de obrigação/proibição gerada à volta das questões de género.

Fazendo uma análise desta atividade, foi possível verificar que apesar de algumas crianças pensarem que todas as crianças podem brincar com todos os brinquedos, algumas já possuem estereótipos relativamente a este assunto, o que está de acordo com o estudo de Marchão & Henriques (2015). Estes autores referiram que o seu estudo revelou que as crianças tinham comportamentos e ideias estereotipadas relativas ao seu género no seu quotidiano. O mesmo estudo revelou estereótipos relativos à utilização das cores. Estes estereótipos, a nível dos brinquedos e das cores, são geralmente iniciados em casa, pelas próprias famílias, que por vezes não reparam que no seu quotidiano têm comportamentos e atitudes que influenciam a criança a desenvolver estas conceções estereotipadas, visíveis, por exemplo, no momento de comprar um brinquedo ou roupa (Marchão & Henriques, 2015).

O papel da educadora é essencial para detetar estas conceções estereotipadas através do diálogo e brincadeiras entre as crianças no dia a dia. É importante discutir estas conceções, desde a infância, para se desenvolver uma atitude reflexiva.

#### 6.ª Atividade de Desenvolvimento: Conhecer os sabores do mundo

##### Objetivos:

- Explorar diferentes culturas.

##### Material

- Mapa mundo;
- Fotografias dos doces típicos para colocar no mapa mundo (Figura 43).

##### Doces típicos:

- Arroz Doce (doce de São Tomé e Príncipe);
- Cocada da Síria (doce típico da Síria);
- Pão de Queijo (doce típico do Brasil);
- Pasteis de Nata (doce típico de Portugal);
- Pudim de Ovos (doce típico da Guatemala);
- Tarte de maçã Romena (doce típico da Roménia);

#### **Figura 43**

*Imagens dos doces típicos*



Nesta atividade as crianças provaram um doce típico de cada país de origem das crianças da sala - Brasil, Guatemala, Portugal; Roménia; e Síria.

**Figura 44**

*Exemplar da caixa onde eram levados os doces típicos*



Na tampa da cada caixa do doce típico (Figura 44) havia um pequeno envelope com a fotografia do doce para ser colocado no mapa mundo da sala (Figura 45) e ao lado do envelope, era colada a bandeira do país.

**Figura 45**

*O Mapa mundo com imagens de alguns doces típicos*



As receitas dos diversos países foram pedidas aos e às Encarregados de Educação de cada criança (Anexo 1). No entanto, como não houve uma grande adesão por parte dos mesmos, a El fez uma pesquisa e selecionou doces para cada país. Por causa do contexto de pandemia, não foi possível fazer o doce típico de São Tomé e Príncipe.

Durante esta atividade as crianças estiveram sempre curiosas para saber qual era o doce que iam provar e a que país pertencia. Apesar de haver crianças que por vezes não queriam provar alguns doces porque os desconheciam, foi uma atividade muito bem acolhida pelo grupo de crianças, pois ao longo das semanas questionavam sempre quando



iam provar um novo doce. Houve crianças que ao provar o doce típico do seu país, recordaram memórias boas vividas no seu país partilhando com os restantes colegas da sala.

Esta atividade foi muito rica e gratificante para as crianças pois permitiu conhecer um pouco mais sobre os países onde nasceram os seus colegas, respeitarem mais as diferenças e valorizarem as identidades dos diferentes países.

## Conclusão

Neste subcapítulo são apresentadas as conclusões deste estudo, de forma a responder às questões de investigação inicialmente formuladas e são referenciadas algumas limitações do estudo e recomendações para investigações futuras.

### Conclusões do Estudo

Nesta secção tentaremos responder às seguintes questões de investigação: O que é para um grupo de crianças em idade Pré-escolar “ser diferente”? Quais são as características que as crianças elegem como “diferente”? Para responder a estas questões foram criados três objetivos que orientaram o estudo: (i) Identificar o que significa “ser diferente” para um grupo de crianças em idade pré-escolar; (ii) Promover a diversidade como uma riqueza e (iii) Desenvolver atividades que permitam abordar diferentes categorias da diversidade.

Relativamente ao primeiro objetivo, **identificar o que significa “ser diferente” para um grupo de crianças em idade pré-escolar**, pudemos concluir que este grupo de crianças considera que a palavra diferente reflete tudo aquilo que a outra pessoa é que o/a próprio/a não é, tudo o que a outra pessoa tem que o/a próprio/a não tem, sobretudo características visíveis. Como exemplos foram salientadas diferentes características que podem distinguir uma pessoa de outra: vestuário e calçado e acessórios (100%), tipos de cabelo/penteado (100%), faixa etária (78,9%), outros acessórios (68,4%), cor de pele (52,6%), profissões (31,6%), sexo e género (15,8%) e culturas (5,3%).

Importa salientar que este grupo de crianças, sempre que identificava e referia características que considerava diferentes de si, nomeava-as com grande naturalidade, sem verbalizar qualquer tipo de juízo de valor, não revelando estereótipos ou preconceitos associados a essas características.

O segundo objetivo, **promover a diversidade como uma riqueza**, foi atingido através da seleção das atividades a trabalhar com este grupo de crianças, uma vez que estas tiveram o intuito de promover a diversidade como algo positivo e enriquecedor. Através de todas as estratégias, as crianças compreenderam que todos eram semelhantes em

alguns aspetos e diferentes noutros, mas que era essa diferença que nos torna a todos únicos e especiais. Por isso, devemos respeitar-nos e combater todo o preconceito.

Durante as atividades foi sempre estabelecido um ambiente de segurança, equidade, amor e respeito, para que as crianças dialogassem sobre o que desejassem. Tudo isso permitiu às crianças a liberdade para se expressarem, evitando ficarem constrangidas.

Como forma a promover e a respeitar diversidade dentro do próprio grupo de crianças selecionaram-se e implementaram-se atividades em grande grupo e em pequenos grupos, para potencializar uma maior ligação e integração entre todos. O grupo de crianças sempre mostrou respeito e vontade em participar em todas as atividades, acabando por se conhecerem melhor a si próprios e aos seus colegas.

Um aspeto a salientar neste estudo, é que este grupo de crianças apresenta uma grande diversidade em relação à faixa etária, a nível cultural e linguístico, aliás, foi esse o motivo que levou à escolha deste tema de trabalho, no entanto, nunca foi demonstrado qualquer tipo de preconceito. Pelo contrário, o grupo sempre demonstrou ser respeitador e com capacidade de olhar para a diversidade com muito carinho e como sendo uma mais-valia para todos.

Quanto ao terceiro objetivo, que consiste em **desenvolver atividades que permitam abordar diferentes categorias da diversidade**, desenvolvemos oito atividades, duas atividades de diagnóstico e seis atividades de desenvolvimento.

Nas duas atividades de diagnóstico, designadas por “Encontra as diferenças”, “Eu e os outros”, foi possível recolher o que as crianças identificavam como características diferentes, posteriormente agrupadas em nove categorias da diversidade. Estes tipos de atividades tiveram como intuito identificar o que as crianças elegiam como diferente, perante imagens de pessoas com características marcadamente diferentes de si. Estas atividades foram muito importantes para o desenvolvimento deste estudo, para poder compreender o que a criança entendia sobre o que era diferente e que características elegiam como diferentes. Permitiram ainda criar atividades de desenvolvimento mais adequadas.

Nas atividades de exploração do livro “Não faz mal ser diferente”, da música “Normal é ser diferente”, “Viajar pelo mundo” e “Conhecer os sabores do Mundo” procurou-se demonstrar o valor da diversidade como uma riqueza e o quanto é enriquecedor conhecer e aprender sobre os outros. Na atividade de desenvolvimento, “Cartaz da Diversidade” foi possível analisar diferentes categorias da diferença, pegando em algumas características detetadas nas atividades de diagnóstico. As crianças analisaram-se a si mesmas e aos colegas da sala, de forma a conhecerem-se melhor e a detetar onde cada um pode ser diferente do outro.

### Limitações do Estudo e Recomendações para Investigações Futuras

No decorrer da investigação surgiram alguns obstáculos que são importantes realçar, tal como recomendações para futuras intervenções.

Uma das limitações mais significativas foi a gestão do tempo, uma vez que as intervenções decorreram apenas em três dias por semana mais duas semanas intensivas. Como em cada semana tínhamos que implementar atividades sobre temáticas diferentes já planeadas sob a orientação da educadora cooperante, muitas as vezes era difícil conjugá-las com as atividades de recolha de dados. Foi necessário um grande exercício de planeamento para que tivéssemos tempo para tudo. Assim sendo, se as semanas de intervenção fossem mais alargadas, as atividades poderiam ter sido mais desenvolvidas.

Outra limitação sentida neste estudo foi a falta de experiência para assumir o papel de educadora estagiária e educadora investigadora, em simultâneo, perante um grupo de crianças com uma faixa etária tão diversificada. Foi um grande desafio. Foram sentidas algumas fragilidades ao nível de combinar os momentos de implementações das atividades com os momentos de recolha de dados. Por vezes, era fácil esquecer de recolher os dados, como a gravação de áudio e retirar anotações.

A última limitação identificada foi a de realizar um estágio durante uma pandemia que reduziu o tempo de intervenção. Uma vez que a EI esteve em isolamento, diminuiu o tempo para implementar as atividades de diagnóstico e de desenvolvimento.

No entanto, sabemos que os obstáculos fazem parte da aprendizagem. Durante estas intervenções nunca faltou motivação e boa disposição, alegria e amor. As crianças estiveram sempre motivadas para realizar as atividades e adquirirem novas aprendizagens e experiências.

Para futuros estudos recomenda-se o alargamento do tempo das intervenções, para que seja possível implementar com mais calma as atividades de investigação, de modo a serem devidamente exploradas, com qualidade e mais pormenor. Seria muito importante que houvesse mais estudos sobre a temática da diversidade na EPE, com diferentes grupos de crianças para que seja possível comparar os dados obtidos.

As temáticas sobre diversidade e questões de género deveriam ser mais desenvolvidas em contexto EPE, para questionar preconceitos e conceções estereotipadas que, por vezes, começam nestas idades.

Em ações futuras seria bom envolver as famílias em atividades relativas a estas temáticas. Isto poderia revelar-se muito interessante e significativo para a educadora, para a criança e também para os pais e mães.



### CAPÍTULO III- REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste último capítulo do relatório é apresentada uma reflexão global de todo o percurso realizado durante o primeiro e segundo semestre na unidade curricular de PES, referindo-se todas as dificuldades sentidas e como estas foram ultrapassadas; as aprendizagens e os conhecimentos obtidos; e de que modo esta unidade curricular contribuiu para o meu crescimento enquanto futura profissional.

## Reflexão Global da PES

*“Ter medo de errar é um erro. É sempre um erro. E é o único erro que não tem perdão. Sou maravilhado por quem erra. Por quem sabe que, por fazer, por tentar, pode errar. E são as melhores pessoas, convence-te disso.”*

*Pedro Chagas Freitas*

Nas semanas antes de iniciar a PES divagava dentro de mim o medo de errar. Quando iniciei esta jornada percebi que o erro iria surgir e então comecei a entender que ganhava mais em aprender com ele, do que a evitá-lo.

Esta reflexão global da PES começa com uma frase de Pedro Chagas Freitas sobre o erro, porque durante o meu percurso na PES, a palavra errar sempre fez parte da minha jornada. Sem ela não teria conseguido crescer, adquirir aprendizagens e progredir como futura profissional.

Ser Educador/a ou Professor/a é uma profissão de respeito, é necessário admirar cerca de 25 crianças ao mesmo tempo, por aquilo que cada uma faz de melhor, ter muita paciência e muito amor, carinho e amizade.

A PES veio provar que estou no caminho certo e que não há profissão para eu exercer senão esta. Através desta unidade curricular, tive a oportunidade de vivenciar novos desafios, conhecer novos contextos, novas crianças, com diferentes características, conhecer novos docentes cheios de experiência e sabedoria.

Esta unidade curricular encontrava-se dividida em duas partes: a primeira teve início no 1.º semestre, com o contexto de Pré-Escolar, e a segunda parte iniciou-se no 2.º semestre, com o contexto de 1.º CEB.

No contexto de Pré-Escolar, a prática ocorreu durante o mês de outubro e até ao final do mês de janeiro. Foi composta por três semanas de observação, que foram



suficientes para nos fazer adaptar aos estabelecimentos, à equipa educativa, perceber as características das crianças, os horários de funcionamento e todas as rotinas. Para além disso, também foi tempo suficiente para começar a estabelecer a comunicação com a educadora cooperante. Apesar de parecer muita coisa para assimilar em três semanas, é possível, se demonstrarmos interesse e curiosidade, ter uma ideia sobre como tudo funciona.

Após as semanas de observação, surgiram as 11 semanas de intervenção. A primeira é sempre a mais difícil de todas, porque é o momento em que são colocadas em prática as nossas atividades, num contexto novo, para um grupo de crianças que ainda estamos a conhecer. É difícil ter a perceção de como vai correr. As semanas seguintes correram melhor, porque à medida que vão passando é possível ter uma noção da personalidade de cada criança, e assim adequar as atividades ao grupo.

Um ponto que é crucial referir é a realização das planificações para todas as intervenções. Sem dúvida que é um grande desafio, porque nelas são descritas todas as atividades a realizar, de forma detalhada, acabando por se investir muito tempo a fazê-las. Mas ter um par de estágio ajuda imenso na divisão de tarefas e na discussão de opiniões. Ainda sobre as planificações, durante a PES foi possível perceber que nem tudo o que era planificado se colocava em prática, devido a imprevistos que surgem. Por vezes, é necessário o imprevisto, para dar a volta à situação, mas ele só é possível quando temos tudo bem preparado. Este aspeto foi algo que desenvolvi bastante, não só no contexto de Pré-Escolar como no de 1.º CEB.

Em relação aos momentos de intervenção, desenvolvi bastante a minha postura neste contexto, porque tentei sempre manter muita proximidade com as crianças, quer no momento das explicações das atividades quer durante a sua realização, que expressei na forma de me debruçar, de me aproximar, de demonstrar carinho e atenção àquilo que cada criança dizia. Outro fator importante foi cuidar da minha comunicação, pois ao intervir num contexto de Pré-Escolar é necessário ter uma linguagem simples, para que as crianças entendam tudo o que é dito.

No que diz respeito às atividades implementadas, estas iam sendo melhoradas de intervenção para intervenção, criando o desafio de fazer mais e melhor, ou seja, mais

criatividade e o mais lúdico possível, para conseguir chamar a atenção das crianças para aprender. Mas nem sempre era fácil porque as crianças são um público-alvo muito exigente. Graças à minha aptidão para trabalhos manuais, tudo se tornava mais fácil, porque tinha sempre vontade de construir materiais diferentes para cada atividade. Este era um dos meus momentos favoritos.

A nível do contexto de Pré-Escolar, de modo geral, todas as intervenções correram bastante bem. Adorei a experiência. Apesar de ter sido exigente e desafiadora, aprendi bastante, e foi gratificante poder ter crescido tanto num contexto tão rico, quer em termos de infraestruturas como da equipa educativa. A Educadora Cooperante era uma excelente profissional. Consegui aprender a gerir melhor as atividades, a lidar melhor com os imprevistos e adquiri técnicas chave para captar a atenção das crianças. Visto que esta faixa etária é de todas a qual com a que mais me identifico, estabelecer contacto com estas crianças foi um prazer para mim. Uma oportunidade para dar e receber amor.

No contexto do 1.º CEB, a prática ocorreu durante o mês de abril e até ao final do mês do junho. Foi composta por três semanas de observação que, reconheço, não foram suficientes para me adaptar. Visto que neste estágio fiquei com uma turma que tinha dois anos de escolaridade na mesma sala, o 1.º e o 3.º ano, isto implicou ter de analisar ambos os anos e ver como a professora cooperante organizava o funcionamento da sua aula. As três semanas passaram muito rápido e se tivesse mais uma semana de observação teria ajudado bastante.

No início deste estágio achava que não ia ser capaz de dar uma aula a dois anos de escolaridade em simultâneo. Muitas eram as questões que surgiam, como ia gerir as atividades e o tempo para cada ano. Durante as observações, o medo era um sentimento que persistia, fazendo-me pensar que não seria capaz. Uma semana antes de iniciar as intervenções em conjunto com o par de estágio tivemos uma discussão de ideias para organizar as atividades da melhor forma e daí surgiu a criação de um projeto de leitura. Este consistia em abordar um livro por semana durante todas as intervenções, de maneira a proporcionar aos alunos e alunas aulas diferentes das quais estavam habituadas, e, ao mesmo tempo, fazer um apanhado de toda a matéria. Com o projeto de leitura em prática,

diminuiu o sentimento de medo sentido inicialmente, dando vontade de criar atividades inovadoras e atrativas para o grupo.

Relativamente às planificações, surgiram muitas dificuldades, sobretudo no início, em que foi necessário criar uma organização perceptível para ver em simultâneo as atividades para ambos os anos de escolaridade. Novamente, com o trabalho de equipa com o par de estágio, chegou-se a um modelo funcional para entender o roteiro de atividades durante as semanas. Fazer uma nova planificação para esta turma era um processo bastante demorado, visto que tinham de ser preparadas o dobro das atividades.

No que diz respeito às atividades implementadas durante este semestre, sinto que foram todas interessantes e desafiantes quer para o grupo de alunos e alunas que as tinham de fazer, quer para as Professoras Estagiárias que tinham de relacionar as atividades com o livro da semana em questão.

Com estas intervenções senti que evoluí imenso como futura profissional, pois durante as aulas foi necessário estar sempre em movimento pelos lugares e ao mesmo tempo a falar com os/as alunos/as; dar tarefas a um ano de escolaridade, enquanto ao outro tinha de dar um momento mais teórico. Tudo isto fazia com que tivesse de agir de imediato e reagir no momento.

De todos os estágios que fiz desde a licenciatura até ao mestrado, este foi o mais trabalhoso e exigente de todos. Considero que todos os futuros profissionais nesta área deveriam passar por um contexto assim, porque é uma experiência muito enriquecedora, quer para o percurso académico quer como pessoa.

Depois de ter refletido sobre ambos os contextos, é chegado o momento de referir sobre o funcionamento geral da PES, ao longo deste ano, nomeadamente da relação com os e as docentes da ESE, envolvidas nestes dois semestres. A sua colaboração foi crucial para detetar grande parte dos erros e poder aprender com eles, pois sempre demonstraram o seu lado crítico face a todas as atividades criadas, ajudando a torná-las mais fiáveis e coerentes. Para além disso, encontravam-se sempre disponíveis, a qualquer momento do dia, para ajudar no que fosse necessário. Sem dúvida que foram um grande ombro amigo neste percurso. Sem eles/elas não teria chegado onde cheguei. Foram todos

brilhantes profissionais, sem exceção. Em nenhum momento me senti sem orientação, muito pelo contrário.

Durante este ano, a PES foi vivida de forma diferente, devido à oportunidade de a vivenciar enquanto o país e o mundo se encontravam em estado de pandemia. Permitiu perceber que cuidados tomar e regras adotar, nestas situações, mesmo estando a passar por estados de emergências, causados pelo COVID-19.

Para terminar, falta mencionar que este foi um ano muito rico em aprendizagens, vivências e experiências únicas. Um ano de verdadeira luta para alcançar um grande sonho que teve início há cinco anos atrás. Desde então tem sido uma caminhada longa, cheia de altos e baixos, que me trouxeram a este momento, muito próximo da meta, momento que tanto ansiava.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, N., Appadurai, A., Arizpe, L., Attel, L., Cowen, T., Cvjeticanin, B., Descola, P., Fukuda-Parr, S., Guingané, J.-P., Lopez, L. E., Pigott, T., Regenvanu, R., Vishnevsky, A. G., Zayani, M., & Zimba, B. (2009). *UNESCO World Report- Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. [www.unesco.org/en/world-reports/cultural-diversity](http://www.unesco.org/en/world-reports/cultural-diversity)
- Alves, N. M. M. (2010). *Diversidade Humana: O Desafio Moderno de Aceitar o Outro*. CONCODE/CONDICE.
- Andreotti, V. O. (2014). *Educação para a Cidadania Global- Soft Versus Critical. Sinergias- Diálogos Educativos Para a Transformação Social*, 57–66. <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/53-vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical>
- Assis, C. L., & Nepomuceno, C. M. (2007). *Cultura: A diversidade humana*. UEPB/UFRN. [http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia\\_PAR\\_UAB/Fasciculos%20%20Material/Estudos\\_Contemporaneos\\_Cultura/Est\\_C\\_C\\_A01\\_J\\_GR\\_260508.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20%20Material/Estudos_Contemporaneos_Cultura/Est_C_C_A01_J_GR_260508.pdf)
- Azevedo, A., Marques, L., & Batista, M. da C. (2018). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Barreto Antónia, M., & Lopes Branco, J. (2017). *Estudo Diagnóstico- A Educação para a Cidadania Global e as Juventudes Partidárias: O Caso do Conselho de Loures*. AIDGLOBAL. [https://aidglobal.org/wp-content/uploads/2019/12/2017\\_10\\_31\\_Estudo\\_FINAL.pdf](https://aidglobal.org/wp-content/uploads/2019/12/2017_10_31_Estudo_FINAL.pdf)
- Bracons, H. (2018). Cultura, diversidade, interculturalidade e mediação: Perceções dos estudantes de Serviço Social. *Revista Migrações - Número Temático Mediação Intercultural*, 15, 12–27. [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/709083/PAG\\_12-27\\_HELIA+BRACONS.PDF/358d2e8e-b40e-4962-84cc-1c8991cf6aeb](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/709083/PAG_12-27_HELIA+BRACONS.PDF/358d2e8e-b40e-4962-84cc-1c8991cf6aeb)
- Brundtland, G. H. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- CMVC. (2022). *Câmara Municipal de Viana do Castelo*. Informação Geográfica. <http://www.cm-viana-castelo.pt/pt/informacao-geografica>

- Camões, A. T., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/EDuacao\\_Developme nto/development\\_education\\_guidelines\\_preschool\\_education\\_basic\\_education\\_and\\_secondary\\_education.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/EDuacao_Developme nto/development_education_guidelines_preschool_education_basic_education_and_secondary_education.pdf)
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2015). Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-Escolar. Comissão Para a Cidadania e a Igualdade de Género. <http://www.cig.gov.pt/documentação-de-referencia/doc/>
- Castro, J. (2018). *O Desenho como Recurso Educativo para a Compreensão da Identidade da Criança*. [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Paula Franssinetti, Repositório ESEPF]. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2612>
- Correia, A. A. (2016). *Emigração - A Questão da Identidade Cultural numa Sociedade Global Emigrantes Portugueses em Londres entre 2000 e 2015*. <http://hdl.handle.net/10198/14040>
- Correia, S. (2016). *A Diversidade Cultural como uma Vantagem para a Organização*. [Tese de Doutoramento, Instituto Superior Sociais e Políticas, Repositório da Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.5/13209>
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed). Livraria Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, J. M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura, 13*, 355–380. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cunha, A. (2014). *Multiculturalismo e Educação- Da diversidade Crítica/Crítica* (1ª ed). Whitebooks. <http://hdl.handle.net/1822/33190>
- Domingos, F. (1991). Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação. *Noesis, 18*, 64–66. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/50426284/notas-sobre-os-paradigmas-da-investigaaa-em->
- Education for Global Citizenship: A guide for schools*. (2015). Oxfam. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu-global-citizenship-schools-guide-091115-en.pdf?sequence=11&isAllowed=y>
- Fini, L. (1991). Desenvolvimento moral: De Piaget a Kohlberg. *Prespetiva, 19*(16). <https://doi.org/https://doi.org/10.5007/%25x>
- Fontoura, M. (2005). *Uns e Outros: Da Educação Multicultural à Construção da Cidadania*. Educa, Organizações.

- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, G. C. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa - Conceção, Análise e Aplicações*. Factor.
- Henriques, H., & Machão, J. de A. (2016). *Educação para a Igualdade de Género: Leituras a partir da Realidade de Cinco Jardins de Infância do Distrito de Portalegre, Portugal*. *Foro de Educación* 14(20) , 339–360.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.017>
- INE. (2021). *Censos 2021*. Informação Estatística, Viana Do Castelo.  
[https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_pesquisa&frm\\_accao=PESQUISAR&frm\\_show\\_page\\_num=1&frm\\_modulo\\_pesquisa=PESQUISA\\_SIMPLES&frm\\_modulo\\_texto=MODO\\_TEXTO\\_ALL&frm\\_texto=viana+do+castelo&frm\\_imgPesquisar.x=11&frm\\_imgPesquisar.y=9](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_pesquisa&frm_accao=PESQUISAR&frm_show_page_num=1&frm_modulo_pesquisa=PESQUISA_SIMPLES&frm_modulo_texto=MODO_TEXTO_ALL&frm_texto=viana+do+castelo&frm_imgPesquisar.x=11&frm_imgPesquisar.y=9)
- Lopes, I., Marques, L., Lourdes, M., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Marchão, A., & Henriques, H. (2015). Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância. *Aprender: Revista Da Escola Superior de Educação*, 36, 72–85.  
<http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/116-revista-aprender-n-36>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2015). Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância. *Aprender: Revista Da Escola Superior de Educação*, 36, 72–85.  
<http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/116-revista-aprender-n-36>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigación con Niños: Reflexión sobre la Escucha de las Voces de los Niños através de Procesos de Entrevista. *Aula*, 24, 135–144. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/aula201824135144>
- Martins, E. C. (2020). *Educação e Diversidade Cultural na Realidade Multidimensional: Controvérsias da Inter e Multiculturalidade*. *Revista Intersaberes*, 15(35), 1–13.  
<https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1620>
- Martins, F., Monteiro, E. C., Pereira, S. C., & João, P. S. (2015). *Manual de Formação “É de Género?”- Igualdade de Género, Diversidade e Cidadania Global*. Rosto Solidário.  
[http://www.rostosolidario.pt/wpcontent/uploads/2016/04/Manual\\_%C3%89deG%C3%A9nero.pdf](http://www.rostosolidario.pt/wpcontent/uploads/2016/04/Manual_%C3%89deG%C3%A9nero.pdf)
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, & V. J. Pedroso, Eds.).

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

- Mateus, M. H. M. (2011). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13–24.  
[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502011000200002](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000200002)
- Matias, A., Mendes Lúcia, A., Carvalho Marta, C., Branquinho, J., & Agrupamento de Escolas de Catujal-Unhos, P. (2015). *Manual de Educação para a Cidadania Global: Uma proposta de Articulação para o 2º Ciclo do Ensino Básico*. *Sinergias Diálogos Educativos Para a Transformação Social*, 12.  
[http://educarparacooperar.pt/wp-content/uploads/FINAL\\_Manual-Cidadania-Global\\_Digital.pdf](http://educarparacooperar.pt/wp-content/uploads/FINAL_Manual-Cidadania-Global_Digital.pdf)
- Meadows, D., & Randers, J. (2004). *Limits To Growth: The 30 Year Update*. Illustrated.
- Plataforma Portuguesa das ONGD. (2018). *Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global*. Plataforma Portuguesa das ONGD.  
[https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2\\_conteudos\\_ficheiros/ficha\\_tematica\\_de\\_edcg.pdf](https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2_conteudos_ficheiros/ficha_tematica_de_edcg.pdf)
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Neves, L., Coelho, L. S., Pontes, A., Barbosa, G., Joana Oliveira, & Gonçalves, T. (2020). *Getup! Igualdade de Género- Percursos de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <https://www.getupandgoals.eu/component/k2/gug-genero>
- Oliveira, E., & Matos, I. (2015, July 24). *O Ensino em Contexto de Diversidade Linguística Que Percursos Metodológicos? Exedra - Revista Científica*.  
<http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2015/07/04-37-52-ELSA-e-Isabel-A-Matos.pdf>
- Oliveira, L. G. (2016). *Unidade Didática de História: Género e sexualidade na perspectiva da diversidade sexual*. [Universidade Federal do Paraná].  
[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_hist\\_ufpr\\_lucianagaragnani.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_ufpr_lucianagaragnani.pdf)
- Oliveira, S. (2020, March 25). *Escolas com Crianças de Todo o Mundo*. *Notícias Magazine*, 1–22. <https://www.noticiasmagazine.pt/2020/escolas-com-criancas-de-todo-o-mundo/historias/247050/>



- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Passarinha, J. M. H. (2012). *O Desenho como Suporte de Aprendizagem no Contexto de Jardim de Infância Relatório de Estágio*.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/302935273.pdf>
- Pereira, T. L. (2003). Educação para o Desenvolvimento: Evolução Histórica do Conceito. *Revista Fórum- Desenvolvimento e Cooperação*, 2.  
<https://www.cidac.pt/files/9313/8497/0497/EDevolucaodoconceito.pdf>
- Pomar, C., Balça, Â., Conde, A. F., Martos, A., Vieira, C., Saavedra, L., Silva, P., & Magalhães, O. (2012). *Guião de Educação- Género e cidadania 2º ciclo*. CIG.  
<http://literacias.net/bibliodigital/index.php?page=13&id=224&db=>
- Portugal, G., Sarmiento, M., Afonso, N., & Gaspar, T. (2008). Parte I – *Caracterização da Situação*. In *Seminário “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos” (Ed.)*, A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (pp. 30–137). Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1\\_A\\_Educacao.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf)
- Reis, F. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos - Guia Prático* (1.ª ed). Sílabo, Edições.
- Rodrigues, E. (2017). *O Jogo como Motivação na Aprendizagem da Criança*. (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus Universitário de Almada) Repositório Comum.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19640/1/Elisabete%20Rodrigues.pdf>
- Rossi, R. (2007). *O que é a UNESCO? O que faz?*. UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147330\\_por?posInSet=2&queryId=c522d184-9920-4cb1-aa7c-97374d6c52a1](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147330_por?posInSet=2&queryId=c522d184-9920-4cb1-aa7c-97374d6c52a1)
- Saillant, F. (2017). *Diversity, Dialogue and Sharin-Online Resources for a More Resourceful World*. UNESCO. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
- Santos, I. A. (2008). *Educação para a Diversidade: Uma Prática a ser Construída na Educação Básica*. (Caderno Temático- Apresentado ao Programa de Desenvolvimento, Universidade do Norte do Paraná Campus de Cornélio Procopio)). <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2008). *A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas* (A. Canelas, Ed.).

<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/747-a-escola-face-a-diversidade-percepcoes-praticas-e-perspectivas>

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional- Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGraw Hill.

di Leo, J. H. (1983). *A Intepertação do Desenho Infantil*. Artes Médicas.  
<https://www.passeidireto.com/arquivo/80503639/a-interpretacao-do-desenho-infantil>

UNESCO. (2016). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>

Vieira, R. (2011). *Ser Igual, Ser Diferente Encruzilhadas da identidade* (3ª ed). Profedições. <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/>

Vilelas, J. (2020). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento* (3ª ed). Silabo, Edições.

William, H., & Penelope, L. (2014). *Becoming a Multicultural Educator- Developing Awareness, Gaining Skills, and Taking Action* (D. McDaniel, M. Krattli, L. Larson, P. L. Fleming, & A. Hutchinson, Eds.). Sage.



## ANEXOS

## Anexo 1- Pedido de Participação aos Encarregados de Educação

### **Pedido de Participação dos Encarregados de Educação**

Estimado Encarregado de Educação,

Sou a estagiária Andreia Sofia da Silva Faria e, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, encontro-me a desenvolver uma investigação sobre Diversidade e Multiculturalidade.

Neste sentido, irei realizar com o grupo de crianças algumas atividades sobre diferentes aspetos culturais como, por exemplo, a música, a gastronomia, a(s) língua(s) utilizada(s).

Assim, venho por este meio solicitar que nos envie uma receita de um doce e/ou petisco típico do país onde o seu educando nasceu. A sua participação nesta atividade será crucial, para dar a conhecer às crianças comidas típicas oriundas dos países onde nasceram os seus colegas.

(A receita do petisco ou sobremesa poderá ser escrita no verso desta folha, ou então poderá anexar outra folha a esta).

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 4 de janeiro de 2021

A mestranda

A Orientadora Cooperante

---

---