



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Educar para a diversidade na Educação Pré-Escolar: relato de
uma experiência

Ana Rita Pinto dos Santos Graça



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Rita Pinto dos Santos Graça

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Educar para a diversidade na Educação Pré-Escolar: relato de
uma experiência

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar
Doutora Maria de La Salette Coelho da Rocha Pereira da Silva

novembro de 2022

Agradecimentos

Esta caminhada, ao longo deste meu percurso acadêmico, não foi solitária. Foram muitas as pessoas que estiveram na minha retaguarda, que me apoiaram, motivaram e incentivaram para que eu desse sempre o meu melhor e alcançasse todos os meus objetivos. Este é mais um capítulo que se encerra na minha vida e daí o meu apreço e agradecimento a todos aqueles que me acompanharam e caminharam comigo.

Às minhas orientadoras, Ana Raquel Aguiar e La Salete Coelho, por toda a disponibilidade, cuidado, carinho e, acima de tudo, por toda a motivação e encorajamento, para que eu sempre fizesse mais e melhor, partilhando comigo os seus conhecimentos e sabedoria. Muito obrigada!

A todos os docentes da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, que me acompanharam ao longo deste percurso e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

À educadora e professora cooperante, pelas partilhas de conhecimento, pela confiança e ajuda que foram cruciais para enriquecer as intervenções e o meu desempenho enquanto profissional e pessoa.

Aos meus pais, por todo o amor, dedicação, esforço, por todas as palavras de encorajamento e por sempre acreditarem em mim. Agradeço por toda a compreensão, todas as vezes que tiveram de lidar com as minhas frustrações e com as minhas inquietações. Não há palavras suficientes para ilustrar tudo aquilo que fizeram e fazem por mim, incentivando-me a ser melhor todos os dias e a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu irmão, o meu melhor amigo, que é uma inspiração para mim, pela sua determinação, carinho e por me mostrar que poucas são as coisas que não conseguimos fazer. Mas, acima de tudo, por cuidar de mim e nunca largar a minha mão, ao longo da minha vida.

À minha parceira e amiga, Rafaela Morim, que foi o meu pilar ao longo destes cinco anos. Juntas vivemos esta experiência intensamente, partilhamos sorrisos, lágrimas, frustrações, receios. Obrigada pela motivação, espírito positivo e por acreditares em mim, vivendo as minhas vitórias como tuas, mas, acima de tudo, por seres uma amiga em todo o significado da palavra. Apesar desta jornada chegar ao fim, sei que continuaremos lado a lado a celebrar as conquistas que a vida tem reservadas para nós.

À minha amiga que também foi parceira, Sara Maio, que foi uma surpresa. Por todos os momentos, por todas as aventuras mais e menos desafiantes e pela tua amizade ao longo destes cinco anos, obrigada. Tenho a certeza de que o futuro que vais abraçar vai ser ainda melhor, porque o presente já está ser a maior das surpresas e fico feliz por poder vivenciar com muita alegria.

A todos os meus amigos que, de alguma forma, foram apanhados pelo turbilhão de emoções decorrente desta aventura, pelas ausências, pelas mensagens não enviadas, obrigada por compreenderem e respeitarem esta minha dedicação em prol da minha ambição em concretizar este meu sonho. Sou grata pela vossa amizade.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento especial a todas as crianças com que me cruzei, por todos os sorrisos, abraços, partilhas e afeto. Elas reforçaram o meu propósito e proporcionaram-me momentos inesquecíveis. Nada disto seria possível sem elas, obrigada.

Esta jornada teve o seu quê de sorte, mas essencialmente foi composta por muita dedicação, esforços, angústias, medos, privações e também muitos momentos felizes. Há quem acredite em acasos, há quem acredite em sorte, eu acredito que todas estas pessoas, que já caminhavam comigo e as que se juntaram a mim, foram o acaso mais feliz que eu podia ter tido.

Muito obrigada a todos!

Resumo

Este relatório resulta de um trabalho realizado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no 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.

A investigação apresentada centra-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e na área de Formação Pessoal e Social, cruzando com o Referencial de Educação para o Desenvolvimento. Tendo como base a importância da diversidade e da inclusão, procurou-se trabalhar estes conceitos em contexto de Educação pré-Escolar, através da riqueza proporcionada pela exploração de textos no âmbito da literatura infantil.

Neste sentido, formularam-se as seguintes questões de investigação: i) Qual a perceção da educadora e dos encarregados de educação sobre a importância da leitura na Educação Pré-Escolar?; ii) Que estratégias, no âmbito da exploração de histórias, valorizam a Diversidade em contexto da Educação Pré-Escolar?; iii) Que representações têm as crianças em idade pré-escolar sobre a Diversidade?, que corresponderam aos seguintes objetivos: 1. Conhecer a perceção da educadora e dos encarregados de educação sobre a importância da leitura na Educação Pré-Escolar; 2. Apresentar um conjunto de estratégias associadas à exploração de histórias, valorizando a Diversidade; 3. Conhecer as representações das crianças sobre Diversidade.

Desta forma, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, com *design* de estudo de caso. Como instrumentos de recolha de dados, destacam-se a observação, o questionário, a entrevista, os documentos dos participantes e registos audiovisuais (áudios, fotografias e vídeos).

Concluída a análise dos dados, é possível inferir que as representações das crianças sobre a diversidade são assentes em sentimentos e atitudes bastante valorativas, com base no respeito, na empatia e na curiosidade positiva. Este estudo revela as potencialidades da literatura infantil na abordagem de temas intrinsecamente ligados à cidadania.

Palavras-chave: Cidadania Global; Diversidade; Literatura Infantil; Educação Pré-Escolar.

Abstract

This report is the result of a work carried out in the course of Supervised Teaching Practice, part of the Masters' Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education of the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo.

The research presented here focuses on Oral Language and Written Approach, and on the Personal and Social Training area, crossing with the Guidelines for Development Education. Based on the importance of diversity and inclusion, the aim was to work on these concepts in the context of pre-school education, through the richness provided by the exploration of texts within the scope of children's literature. In this sense, the following research questions were formulated: i) What is the perception of the educator and the parents about the importance of reading in Pre-School Education? ; ii) What strategies, in the context of story exploration, value Diversity in Pre-School Education?; iii) What representations do pre-school children have about Diversity?, which corresponded to the following objectives: To know the educator's and the parents' perception about the importance of reading in Pre-School Education; 2. To present a set of strategies associated to the exploration of stories, valuing Diversity; 3. To know the children's representations about Diversity. and 2. Present a set of strategies associated to the exploration of stories, valuing Diversity.

For that, a qualitative methodology with a case study design was chosen. As instruments of data collection, we highlight the observation, the questionnaire, the interview, the participants' documents and audiovisual records (audios, photographs and videos).

After having analysed the data, it was possible to infer that children's representations of diversity are based on feelings and attitudes that are highly valued, based on respect, empathy and positive curiosity. This study reveals the potential of children's literature in addressing issues intrinsically linked to citizenship.

Keywords: Global Citizenship; Diversity; Children's Literature; Preschool Education.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo.....	III
Abstract	IV
Índice.....	V
Índice de figuras	VIII
Índice de tabelas	IX
Lista de abreviaturas	X
Introdução.....	1
Capítulo I – Caracterização dos Contextos Educativos	3
Caracterização do Contexto Educativo na Educação Pré-Escolar	3
<i>Caracterização da Área Geográfica</i>	<i>3</i>
<i>Organização do Jardim de Infância.....</i>	<i>4</i>
<i>Caracterização da Sala e Atividades.....</i>	<i>7</i>
<i>Caracterização do Grupo</i>	<i>10</i>
Percurso de Intervenção Educativa na Educação Pré Escolar	12
Caracterização do Contexto Educativo no 1.º CEB	17
<i>Caracterização da Área Geográfica</i>	<i>17</i>
<i>Organização do Agrupamento/Escola.....</i>	<i>17</i>
<i>Caracterização da sala e horário</i>	<i>18</i>
<i>Caracterização da Turma</i>	<i>19</i>
Percurso de Intervenção Educativa no 1.º CEB	20
<i>Projetos</i>	<i>28</i>
Capítulo II – Trabalho de Investigação	30
Contextualização e pertinência do estudo	30

Objetivos do estudo	31
Fundamentação Teórica	32
<i>Educação como um direito</i>	32
<i>Educação para a cidadania global</i>	36
<i>Diversidade</i>	43
Metodologia	50
<i>Opções metodológicas</i>	50
<i>Caracterização dos participantes</i>	51
Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	51
<i>Procedimento de análise de dados</i>	54
<i>Calendarização do estudo</i>	56
<i>Questões éticas</i>	57
Descrição.....	58
<i>Questionário</i>	58
<i>Entrevista</i>	58
<i>Sessões</i>	59
Análise e discussão dos dados	91
<i>A. Importância da leitura de histórias em Educação Pré-Escolar</i>	91
<i>B. Critérios usados na seleção das histórias</i>	95
<i>C. Representações acerca da importância de trabalhar temáticas relacionadas com a Cidadania Global</i>	97
<i>D. Representações do conceito de Diversidade</i>	100
Conclusão.....	112
<i>Conclusões do estudo</i>	112
<i>Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações</i>	114
Capítulo III – Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada	115
Referências Bibliográficas	119

Anexos	129
Anexo 1 - Planificação modelo	130
Anexo 2 – História “Uma Solução para a Amizade”	161
Anexo 3– Questionário aos Encarregados e Encarregadas de Educação	163
Anexo 4 – Guião da entrevista à educadora cooperante	165

Índice de figuras

FIGURA 1.....	4
FIGURA 2.....	5
FIGURA 3.....	6
FIGURA 4.....	8
FIGURA 5.....	8
FIGURA 6.....	8
FIGURA 7.....	18
FIGURA 8.....	61
FIGURA 9.....	64
FIGURA 10.....	65
FIGURA 11.....	68
FIGURA 12.....	70
FIGURA 13.....	71
FIGURA 14.....	72
FIGURA 15.....	75
FIGURA 16.....	76
FIGURA 17.....	77
FIGURA 18.....	78
FIGURA 19.....	79
FIGURA 20.....	82
FIGURA 21.....	83
FIGURA 22.....	85
FIGURA 23.....	87
FIGURA 24.....	89
FIGURA 25.....	91
FIGURA 26.....	92
FIGURA 27.....	96
FIGURA 28.....	97
FIGURA 29.....	98

Índice de tabelas

TABELA 1.....	19
TABELA 2.....	57
TABELA 3.....	60
TABELA 4.....	61
TABELA 5.....	62
TABELA 6.....	66
TABELA 7.....	67
TABELA 8.....	69
TABELA 9.....	73
TABELA 10.....	74
TABELA 11.....	80
TABELA 12.....	81
TABELA 13.....	84
TABELA 14.....	86
TABELA 15.....	88
TABELA 16.....	101

Lista de abreviaturas

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Acompanhamento de Apoio à Família

DGE – Direção Geral da Educação

EE – Educadora Estagiária

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

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

INE – Instituto Nacional de Estatística

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PES – Prática de Ensino Supervisionada

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

Introdução

Este relatório decorre do trabalho realizado na 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 do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Neste mesmo relatório, é descrito todo o trabalho desenvolvido, quer no contexto da Educação Pré-Escolar, quer no do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

O relatório está organizado em três capítulos, sendo o primeiro referente às práticas realizadas, o segundo concerne ao trabalho de investigação e o último capítulo centra-se na reflexão global da unidade curricular de PES.

No primeiro capítulo, é feita a caracterização de ambos os contextos, nomeadamente uma descrição do meio local, a caracterização do agrupamento e da escola em questão, assim como do espaço da sala e rotinas e do grupo de crianças/ alunos. Neste capítulo, é, ainda, descrito o percurso da intervenção educativa, bem como das áreas de conteúdo que foram abordadas, em ambos os grupos.

O segundo capítulo está inteiramente relacionado com o trabalho de investigação e está organizado em cinco subcapítulos. Esta investigação teve como principal objetivo compreender as conceções das crianças, em idade de Pré-Escolar, relativamente à diversidade que as rodeia. No subcapítulo um, é feita uma introdução, onde é abordada a pertinência do estudo, assim como a problemática e os objetivos propostos para esta investigação. No segundo subcapítulo, está presente a fundamentação teórica. No subcapítulo três, foram descritas as opções metodológicas utilizadas, caracterizando-se todos os participantes do estudo. É feita uma referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados (observação, notas de campo, questionário, entrevista e registos áudio/vídeo), calendarização do estudo, questões éticas e a análise dos dados recolhidos. O quarto subcapítulo é referente à descrição à análise dos questionários aos pais, a entrevista à educadora e as sessões de atividades desenvolvidas com as crianças. No sexto e no último subcapítulo, surgem as conclusões do estudo, bem como as limitações e propostas de investigações futuras.

O terceiro capítulo deste relatório é reflexivo, uma vez que é feito um balanço do percurso de PES, no contexto da Educação Pré-Escolar e no 1.ºCEB. Nele descrevem-se as experiências, os

obstáculos e até o processo de superação, que foram vivenciados enquanto educadora/professora estagiária e enquanto pessoa.

Capítulo I – Caracterização dos Contextos Educativos

Neste capítulo, apresenta-se a caracterização do contexto onde foram realizados os dois estágios da Prática de Ensino Supervisionada (PES), incluindo a descrição dos respetivos percursos educativos. Num primeiro momento, surge o contexto educativo em Educação Pré-Escolar e, num segundo momento, o contexto educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

No que diz respeito à instituição educativa onde foi desenvolvida a PES, tanto em contexto Pré-Escolar como em 1.º CEB, serão apresentados os elementos caracterizadores do meio envolvente, a localização geográfica, os recursos do contexto. Também se caracterizará o grupo e o seu espaço de trabalho, assim como as rotinas, tanto diárias como de trabalho.

Caracterização do Contexto Educativo na Educação Pré-Escolar

Caracterização da Área Geográfica

A instituição onde foi realizada a PES, em Educação Pré-Escolar, situa-se no distrito de Viana do Castelo, numa das 27 freguesias pertencentes ao concelho de Viana do Castelo. Esta cidade pertence à NUT III do Minho – Lima, Alto Minho Litoral, estabelecendo fronteira com o Oceano Atlântico e municípios como Barcelos, Ponte de Lima, Caminha e Esposende.

Este concelho alberga 88 725 habitantes, sendo que 12 497 pertencem à faixa etária entre os 0-14 anos, 9 567 entre os 15-24 anos, 49 256 entre os 25-64 anos e 17 405 dos 65 ou mais (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2021).

A freguesia onde a instituição está inserida, tendo por base os dados do Instituto Nacional de Estatística, possui uma comunidade de 10 645 habitantes e 232 hectares.

Nesta freguesia urbana predominam atividades do setor terciário e, para além da instituição de ensino Pré-Escolar, também possui uma do ensino do 1.º Ciclo e uma EB2.3, associações desportivas, repartições públicas e monumentos.

Organização do Jardim de Infância

Esta instituição apenas dispõe da valência de jardim de infância (JI), auxiliando 89 crianças e, a nível de corpo docente e não docente, dispõe de quatro educadores, uma professora de ensino especial, uma professora de música, uma coordenadora, quatro assistentes operacionais, duas técnicas de educação, duas cozinheiras e duas tarefeiras. Neste contexto educativo, existe uma totalidade de quatro salas, três destas com uma média de vinte e três crianças e uma sala com dezoito crianças. Possui, também, um refeitório, uma cantina, uma zona polivalente com casa de banho, duas casas de banho para as crianças, uma biblioteca, uma horta, uma casa de banho para pessoal docente e não docente, uma sala de isolamento, tendo em conta a situação atual e uma sala de uso comum dos educadores.

Figura 1

Horta



Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p.27), assim sendo é fundamental que haja um planeamento e uma harmonia entre estes espaços.

A nível de espaço exterior, esta instituição, para os momentos no recreio, dispõe de quatro espaços, o parque da floresta, o parque da areia, triciclos e estruturas. O parque da floresta dispõe de uma zona de terra batida, com pneus de carros coloridos, um baloiço, umas lianas, um escorrega, uma banda para se poderem equilibrar em cima, árvores e uns troncos de árvore que servem de assento ou de apoio. Este espaço é muito diferente de todos os outros, uma vez que o próprio chão já possui uma textura diferente, as crianças acabam por olhar para este parque como uma aventura. Podem sujar-se, subir às árvores, encontrar insetos muito comuns, dadas as características do espaço. O parque da areia é coberto, naturalmente, de areia e possui, no seu interior, uma caixa

também de areia, contém dois baloiços, um feito através de um pneu de um carro, e uma casa, que permite que as crianças brinquem no seu interior. Relativamente aos brinquedos, estes são sobretudo utensílios usados de cozinha, como panelas, colheres de sopa, mas também brinquedos de praia, como baldes, pás e forminhas. Estas duas zonas estão pensadas para promover e proporcionar momentos de brincadeira que se distanciam das atividades realizadas no interior, destacando-se estes dois espaços como os de eleição do grupo. Assim,

O espaço exterior 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 (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. (Silva et al., 2016, p.27)

A área dos triciclos e estruturas é junta, há um limite de espaço que as crianças não podem ultrapassar com os triciclos, esse limite é onde começam as estruturas. O chão é pavimentado por borracha e, no espaço limitado aos triciclos, existem, também, duas mesas com respetivos assentos. A zona das estruturas contém um escorrega e estruturas que as crianças podem trepar ou deslocar-se entre elas. Mais uma das particularidades deste JI é que, apesar de todos estes espaços serem a céu aberto, com a exceção das estruturas, as crianças, mesmo que as condições meteorológicas não sejam as mais favoráveis, usam fatos da chuva e galochas para poderem brincar no espaço exterior. O facto de cada criança ser possuidora de equipamento para a chuva permite que estas contactem com diferentes características do mundo envolvente, uma vez que as condições dos parques acabam por se alterar contribuindo, assim, para proporcionar experiências diferentes fora do espaço da sala.

Figura 2

Parques Exteriores (Floresta, Areia, Triciclos e Estruturas)





A biblioteca ou “sala da televisão” está equipada com estantes de livros, uma televisão e aparelhos de leitura de CD’s e DVD’s, uma estrutura para fazer teatro e, também, cadeiras e uma manta para as crianças se sentarem. É de salientar que, devido à dimensão do espaço, existe uma zona externa que contém mais estantes de livros, que as Educadoras podem consultar e requisitar sempre que desejarem.

Figura 3

Biblioteca



Esta instituição também dispõe de Atividades de Acompanhamento de Apoio à Família (AAAF), que ocorrem após as 15h30, momento durante o qual as crianças ao encargo de duas técnicas de educação. Este período tem início às 15h30 e término entre as 18h30 e 19 h. As crianças, neste período, estão distribuídas entre o polivalente e a área dos triciclos e estruturas. Estas atividades permitem não só um apoio às famílias, auxiliando no campo da gestão do tempo, permitindo uma maior flexibilidade, mas também é uma forma lúdica de as crianças passarem o tempo enquanto não regressam a casa. De acordo com Vilhena e Silva (2002), "nestas atividades é muito mais importante o grau de envolvimento e satisfação das crianças do que a existência de um

produto. É mais importante o prazer de estar e conviver do que a preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem.” (p.16).

Caracterização da Sala e Atividades

Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 17), o espaço deve acomodar e responder à multiplicidade de sentimentos, pensamentos e projetos que as crianças transportam.

A sala, pertencente a este grupo, está dividida por áreas de relevância para estimular e promover aprendizagens, assim como possibilitar a autonomia das crianças. Todos os recursos se encontram acessíveis e organizados de acordo com as características do grupo, ou seja, todos os recursos e materiais disponibilizados para o seu usufruto, para além de estarem organizados através de áreas específicas, estão todos ao alcance de maneira que o acesso seja imediato, nunca constituindo uma situação de risco. Desta forma, as crianças possuem independência para acederem sem dificuldade e escolherem aquilo de que, no momento, necessitam.

O espaço está dividido por áreas de jogos, sendo estes puzzles, jogos de tabuleiro, dominó. Estes são jogados, por norma, numa mesa redonda. Na área das histórias, as crianças dispõem de almofadas no chão, perto da estante dos livros para que disfrutem do livro que desejarem; a área do faz de conta é composta pelo quarto e cozinha; a expressão plástica é uma área que possibilita a realização de atividades de pintura, desenhos, moldagem, recortes e colagens. A área dos jogos de construção e do computador possui, ainda, três mesas, duas delas retangulares e uma redonda, que têm a versatilidade de permitirem a realização de trabalhos e de atividades, bem como dos lanches. Este espaço serve necessidades momentâneas, permitindo dar resposta às necessidades do grupo, revelando que foi pensado para potencializar o desenvolvimento das crianças. Assim, e de acordo com as OCEPE (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). Desta forma, o facto de existir um cuidado com estas questões revela que o interesse da criança está em primeiro lugar.

Figura 4

Área das Histórias e Jogos



Figura 5

Área do Faz de Conta

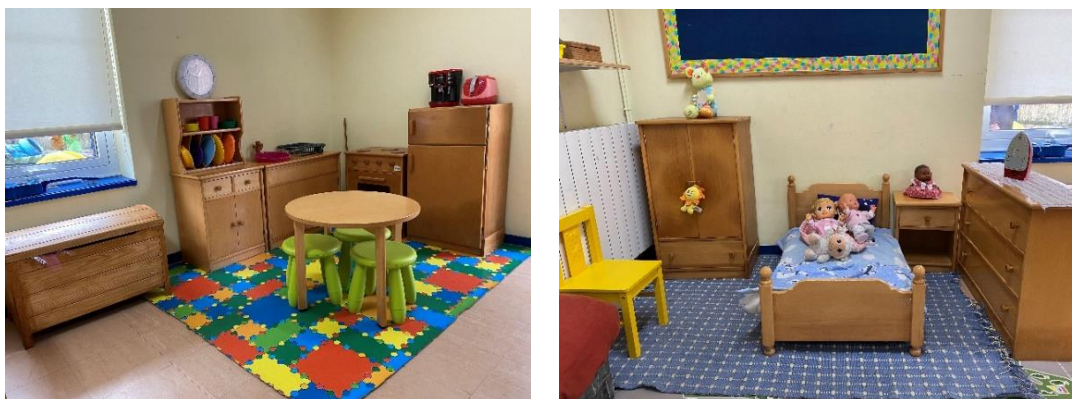


Figura 6

Área do computador e dos Jogos de Construção e



Uma das particularidades destas áreas é que cada uma tem um número máximo de crianças, sendo esta gestão controlada através do “Quadro das Áreas”. Este permite que a educadora consiga gerir as crianças no espaço, mas também perceber as suas preferências, observando as tendências das crianças e evitando que estejam sempre nas mesmas áreas e que, de alguma maneira, possam experimentar e explorá-las todas. Numa primeira fase, destacava-se a área do computador e do faz de conta, como as mais desejadas, contudo, foi necessário ter em atenção e recorrer ao quadro das áreas, para que fosse possível orientar as crianças para elegerem outras áreas, lançando o desafio de experimentarem algo diferente e que nunca tinham feito anteriormente. Ao longo do tempo, começou a ser notório o revezar entre as áreas, e uma tendência para escolher diferentes áreas, ao longo da semana.

Relativamente às rotinas, estas são fundamentais. Para além da intencionalidade educativa que deve ser sempre a prioridade, permitem que as crianças compreendam que existem momentos mais adequados para brincar, fazer refeições, assim como momentos de atividades orientadas pela Educadora. Todas as propostas planificadas podem sempre ser reajustadas de acordo com as necessidades momentâneas do grupo.

A organização do horário e das rotinas diárias, tendo presente a noção de aprendizagem ativa, pressupõe, no âmbito da ação do educador, a valorização da necessidade das crianças de exploração sensoriomotora em cada acontecimento e rotina, a partilha do controlo dos acontecimentos do dia com as crianças, possibilitando-lhes escolhas.... (Post & Hohmann, 2003, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 43)

As atividades iniciam-se perto das 9h, à medida que as crianças vão chegando à instituição. O período da manhã é até às 12h, hora em que se inicia o almoço e a parte da tarde tem início às 13h30 até às 15h30. O período da manhã começa com as rotinas diárias, ou seja, marcação das presenças, no quadro das presenças, eleição do chefe do dia, através de sorteio e é cantada a “Canção dos Bons Dias”. Estes momentos são vividos na “zona da manta”, onde as crianças estão sentadas no chão, em grande grupo. Depois das rotinas diárias, dá-se início às atividades planeadas para o dia, que variam dependendo do dia da semana, por exemplo, a quarta-feira é o dia destinado à Educação Física e, à quinta-feira, as crianças têm Educação Musical, que é dada por uma professora de música externa. Todas as atividades implementadas possuem uma intencionalidade educativa e interligam várias áreas do saber. É de reforçar, também, que as atividades têm sempre um fio condutor, o que permite uma melhor consolidação dos saberes. Após a pausa do lanche, as crianças vão para o recreio, no exterior. O recreio é rotativo, porém, dependendo das condições

climatéricas, as crianças podem ter de brincar no espaço interior da sala. Posteriormente ao recreio, o grupo dá continuidade ou inicia novas tarefas. Concluído o almoço e recreio, na parte da tarde, as crianças continuam as atividades e, por fim, a sessão termina com as crianças a brincarem nas áreas e a lanchar.

Caracterização do Grupo

Em relação ao grupo, este é bastante heterogêneo, sendo composto por dezoito crianças, cinco com quatro anos, oito com cinco anos e cinco com seis anos de idade. Neste grupo, predominam crianças do sexo masculino, havendo treze meninos, e do sexo feminino, cinco meninas. Oito destas crianças vieram de outras instituições de valência de Pré-Escolar, e uma nunca frequentara nenhuma instituição.

Três destas crianças necessitam de medidas universais/seletivas, duas são meninos e uma menina. Duas delas são acompanhadas pela professora do ensino especial em dias específicos, porém é importante mencionar que, apesar de estas crianças necessitarem de um cuidado mais constante, não existe necessidade de desenvolver atividades diferenciadas, dado que estão verdadeiramente incluídas, nas rotinas e dinâmicas do grupo.

O grupo é bastante heterogêneo, como anteriormente foi mencionado, o que exigiu um cuidado na realização das planificações e, conseqüentemente, nas implementações. Todas as temáticas exploradas, bem como as atividades desenvolvidas e recursos disponibilizados não foram diferenciados, contudo, foi necessário adequar o tipo de questões consoante as características da criança, pois, por vezes, para a obtenção de uma mesma resposta eram necessários processos diferentes, uns mais diretos outros nem tanto. O grupo mantém uma boa relação com os seus pares e trabalha bem em cooperação, existindo um sentido de entreajuda entre as crianças mais velhas para com as mais novas, todavia, existem sempre algumas arestas que necessitam de ser limadas, como a cedência e algumas regras de convivência, o que, tendo em consideração as idades do grupo, é perfeitamente normal.

O período das três semanas de observação permitiu fazer uma análise mais cuidada do grupo, a forma como as crianças se relacionavam entre si, assim como as suas respostas a distintas atividades. Permitiu, também, conhecer os seus gostos, mas, acima de tudo, observar a interação da educadora cooperante com o grupo e compreender a sua metodologia de trabalho.

No que se refere aos seus interesses e competências, as crianças demonstram a sua preferência, no interior da sala, por atividades de carácter livre, destacando-se as áreas dos jogos de construção e faz de conta, assim como momentos dedicados à leitura de histórias e atividades que requeiram um envolvimento e uma participação ativa dos mesmos. Todas as atividades que possam ser realizadas no espaço exterior são do interesse comum, destacando-se, assim, atividades do domínio da Educação Física. Numa visão geral, o grupo revela um grande interesse e curiosidade nos momentos que fomentem aprendizagens, porém, quanto mais diversificadas e interligadas com a imaginação forem as estratégias adotadas, mais impacto e entrega revelam.

Tendo por base as OCEPE, este grupo revela, em particular, uma necessidade de desenvolver as suas aptidões na Área de Formação Pessoal e Social, referentemente às competências relativas às normas de convivência em grupo, como aceitar as regras, respeitar o trabalho e o espaço do outro e aos comportamentos que devem adotar em situações específicas, quer dentro ou fora do espaço escolar. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, algumas das crianças revelam certas dificuldades na construção de frases no seu discurso e na pronúncia de palavras, por vezes, omitindo ou acrescentando fonemas, como por exemplo (flor) /fe/ /lor/, (Clara) /que/ /la/ /ra/. No entanto, a nível do domínio das Expressões Artísticas, tendo por base os subdomínios, respondem com facilidade a atividades deste foro. Assim sendo, há uma necessidade de insistir nestes aspetos que devem ser melhorados, mas privilegiando, também, as áreas em que se destacam, tentando sempre conciliar as necessidades do grupo com os seus interesses e gostos pessoais, tornando as suas experiências o mais ricas e pedagógicas possível.

Esta instituição estabelece um contacto constante com os encarregados de educação e familiares, sendo este realizado de forma informal através da aplicação WhatsApp, existindo uma partilha de registos fotográficos das atividades diárias, por parte da educadora. Este contacto permite uma interação entre o JI e a família. A interação com as famílias “permite também a criação de relações informais, de solidariedade e de apoio mútuo entre famílias, que as ajudem a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões sobre a educação dos filhos/as.” (Silva et al., 2016, p.29).

Todos os 36 encarregados/as de educação possuem habilitações literárias elevadas, sendo que 23 frequentaram o ensino superior. Os mesmos são muito preocupados e presentes, mostrando-se atentos às necessidades dos seus educandos.

Percurso de Intervenção Educativa na Educação Pré Escolar

O percurso em PES, em contexto de JI, realizou-se ao longo de catorze semanas, sendo que três destas semanas corresponderam a uma fase de observação e as restantes onze de implementação com três dias de implementação (segunda-feira a quarta-feira), sempre intercaladas com o par de estágio, sendo duas destas semanas intensivas (segunda-feira a sexta-feira).

As três primeiras semanas de observação foram fundamentais para conhecer o grupo, assim como compreender as suas rotinas diárias, perceber quais os seus gostos, interesses e preferências, assim como os seus maiores desafios e, acima de tudo, permitir às crianças habituarem-se à nossa presença. Neste período, também pudemos observar as metodologias e as abordagens educativas implementadas pela educadora cooperante, o que nos permitiu entender o método de trabalho a que este grupo está habituado.

Na primeira semana de intervenção, foi introduzida a temática dos medos, através da Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática, Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais) e Área de Formação Pessoal e Social (Construção da Identidade e Autoestima). Esta primeira implementação teve como objetivos conhecer e identificar os medos e as consequências que, por vezes, advêm dos mesmos. Para isso, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram lidas duas histórias *A Escada Vermelha* de Fernando Pérez Hernando (2015) e *Nonô e os medos* Sibylle Delacroix (2018) relacionadas com o tema, mas com perspetivas diferentes, seguidas, sempre, por um momento de questionamento. Ainda neste domínio, as crianças realizaram a identificação do número de sílabas de determinadas palavras-chave da história. Esta atividade realizou-se através de imagens e das palavras segmentadas em cartões, uma vez que as crianças ainda não são capazes de ler e as imagens permitem uma associação à escrita. No Domínio da Matemática, realizaram a contagem do número de sílabas através das palmas e, numa segunda fase, identificaram as quantidades através da representação de contagem de imagens. Estas atividades foram introduzidas com caças ao tesouro, o que as tornou mais apelativas para o grupo, existindo um maior envolvimento. Na Área de Formação Pessoal e Social, as crianças reconheceram e identificaram os seus medos e partilharam-nos com os seus pares. Com esta atividade, pretendia-se que os mais novos compreendessem que o medo é um sentimento comum e que todos temos medo de alguma coisa. Esta atividade interligou-se com o Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais,

uma vez que as crianças tiveram de retratar os seus medos através do desenho, utilizando todos os recursos disponíveis, como tintas, lápis de cor, marcadores, recortes e colagens.

Antes mesmo de iniciar as sessões de implementação, já era notória uma necessidade de desenvolver a Área de Formação Pessoal e Social e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Assim sendo, na primeira semana, relativamente à primeira área mencionada, um dos objetivos foi conhecer e aceitar as suas características pessoais e dos outros. A conversa sobre os medos foi uma forma de todos partilharem em grupo, sabendo ouvir, respeitar e até se identificar com os seus pares. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a dificuldade em pronunciar algumas palavras foi evidente, surgindo a necessidade de trabalhar com as crianças para a tomada de consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras. Além disso, também se realizaram atividades de divisão.

A segunda semana de implementação permitiu trabalhar duas temáticas, a diversidade como riqueza e as emoções. Relativamente ao primeiro tema, foram desenvolvidas atividades da Área de formação Pessoal e Social (Convivência Democrática e Cidadania) aliadas ao Referencial da Educação para o Desenvolvimento. Conhecer os pares, desenvolver o respeito pelo outro e as suas opiniões, assim como valorizar a diversidade e compreendê-la ao seu redor foram os objetivos delineados para esta atividade. Assim sendo, as crianças foram realizando jogos que, de uma forma descontraída e inconsciente, trabalhavam estas questões. Relativamente ao segundo tema, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi realizada a interpretação da história *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas (2015), através de uma encenação, seguindo-se um questionamento. Na área de Formação Pessoal e Social (Construção da Identidade e da Autoestima), as crianças tiveram de identificar as emoções e reconhecer as mesmas como sentimentos seus e dos outros. No Domínio da Matemática, tiveram de contar o número de imagens correspondentes a cada emoção, assim como identificar quantidades através da representação de contagem de imagens, para isso, as crianças tinham de atribuir imagens que retiravam de um saco de forma aleatória e associá-las à emoção retratada. Na área do Conhecimento do Mundo (Introdução à Metodologia Científica e Conhecimento do Mundo Físico e Natural), descreveram e procuraram explicações para fenómenos e transformações e também observaram as mudanças que surgem no decorrer da experiência, através de alimentos (frutas e legumes) de desperdício. Com esses alimentos, foram criados pigmentos, para que as crianças desenvolvessem atividades de pintura. No domínio da Educação Física, foram trabalhados determinados pontos como a cooperação em situações de jogo e a coordenação motora.

Como referido, o grupo nem sempre demonstrava capacidade de aceitação e respeito pelo outro, assim como de articulação de palavras e construção de frases. Nesta segunda semana, prevaleceram os objetivos da semana anterior com o acréscimo da Área de Formação Pessoal e Social para desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social e respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a dramatização da história e o questionamento sobre a mesma permitiu que o grupo se expressasse de forma mais marcante.

A terceira semana de intervenção foi constituída apenas por dois dias, dos quais um dia foi em torno da diversidade como elemento enriquecedor na sociedade. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi realizada a leitura de uma história *O Monstro Rosa*, de Olga de Dios (2020) através de uma dramatização, seguindo-se um questionamento. Na Área de formação Pessoal e Social (Convivência Democrática e Cidadania) e aliado ao Referencial da Educação para o Desenvolvimento, as crianças conceberam monstros de acordo com o seu entendimento, tendo em conta a história lida, de forma a entender e valorizar a diversidade. Ainda nesta área, realizaram um jogo com balões para reconhecer que características iguais representam, por vezes, uma adversidade, sempre com momentos de reflexão. O segundo dia foi direcionado aos preparativos da decoração de Natal no JI. As crianças desenvolveram, no Subdomínio das Artes Visuais, a construção de uma aldeia através da construção e pintura através de materiais reutilizáveis. No Subdomínio da Música, as crianças identificaram sons corporais auditivamente, reproduzindo-os, seguindo o esquema de imagens que ia sendo desvendado.

Nesta semana, permaneceu a intenção de dar continuidade à exploração das necessidades do grupo. Apesar de os objetivos serem semelhantes, a abordagem foi distinta, valorizando sempre os gostos das crianças, mas tendo sempre em conta o que devia ser melhorado.

Na quarta semana de implementação (como mostra no anexo 1), sendo a última semana antes da interrupção letiva para as férias de Natal, as atividades relacionaram-se sobretudo com a temática desta festividade. No Domínio da Matemática, as crianças, através de caixas de embrulhos, desenvolveram o seu sentido de número, estabelecendo a diferença entre número par e número ímpar, primeiramente através do estendal das meias. Esta atividade também permitiu reconhecer e operar com formas geométricas e figuras. Foi criado um ambiente fictício em que as crianças eram duendes, trabalhadores do Pai Natal, e tinham um sistema de organização dos presentes, desta forma foi mais perceptível introduzir esta temática e torná-la mais adequada para esta faixa etária. No Domínio da Educação Artística, desenvolveram o seu presente de Natal para

presentear as suas famílias, nomeadamente um globo de neve, recorrendo, uma vez mais, a materiais reutilizáveis, privilegiando os seus gostos pessoais. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e juntamente com a Área de Formação Pessoal e Social (Convivência Democrática e Cidadania), foi lida uma história criada pela educadora estagiária (EE), *A Solução para a Amizade* (anexo 2), seguindo-se um questionamento e organização cronológica dos factos, em que as crianças deveriam reconhecer que as diferenças também representam desafios, estabelecendo uma relação com o valor da diversidade das pessoas. Ainda nesta área, foi realizado um jogo em que as crianças deveriam encontrar uma ou mais soluções para um problema ilustrado num cartão.

A quinta semana de intervenção foi intensiva, tendo sido abordada a temática das profissões. Com este tema, foi possível explorar não só o conceito das profissões, mas também abordar os recursos, os utensílios e suas funcionalidades, que são necessários para o desempenho de cada uma. A Área do Conhecimento do Mundo (Conhecimento do mundo Social) foi a mais explorada ao longo desta semana. Nesta área, as crianças tiveram de estabelecer relação entre a profissão e corresponder o utensílio/equipamento utilizado, através de um jogo. Também, como forma de consolidação, realizaram um jogo em que, apenas com o nome da profissão, verificavam se tinham essa mesma profissão no seu cartão. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram lidas três histórias *O Jaime é uma Sereia*, de Jessica Love (2021), e *Uma Lição de Amor*, de Carmen Garcia (2021), e *O que eu quero ser...*, de José Jorge Letria (2013). Todas estas leituras foram consolidadas através de um momento de questionamento. Na Área de Formação Pessoal e Social (Convivência Democrática e Cidadania), foram realizadas tarefas no sentido de destacar a importância de aceitarmos os outros como eles são, tendo como base a leitura de duas histórias. Também foi realizado um jogo com o objetivo de colocar cada criança no lugar do outro, através de cenários hipotéticos e um outro jogo, da mímica, para que cada um retratasse determinadas características físicas. No subdomínio das artes visuais, as crianças tiveram de criar produções plásticas, retratando, através da plasticina, o que gostariam de ser. No Domínio da Educação Física, foi realizado um percurso em que foram abordados pontos como a cooperação em situações de jogo, assim como praticadas formas de deslocação (saltar com pernas afastadas, saltitar e rastejar), bem como de manipulação de objetos (pontapear e lançamento de bola).

Tanto na quarta, como na quinta semana, houve uma necessidade de redirecionar os objetivos da Área da Formação Pessoal e Social para um olhar mais abrangente, na medida em que, com base nos primeiros objetivos estabelecidos, era necessário destacar que não precisamos de

concordar com os gostos e preferências dos que nos rodeiam, mas que devemos respeitar e valorizar as diferenças.

A sexta e última sessão de implementação foi de apenas uma sessão, na qual foi realizada uma atividade de escrita de uma história pela EE com base no que as crianças iam sugerindo. Esta foi desenvolvida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tendo por base um livro *Todos Fazemos Tudo*, de Madalena Matoso (2011), que apenas continha ilustrações. As crianças, através de cartões baseados nesse livro de ilustrações (personagens, ações, características psicológicas, tempo e espaço), tinham de criar a sua própria história, para que o resultado final fosse um livro da sua autoria. Estas histórias foram gravadas em suporte de vídeo para, posteriormente, serem passadas para o papel.

Todas as implementações foram desenvolvidas de forma a ir ao encontro das necessidades deste grupo, tendo sempre em atenção a necessidade de criar atividades com intencionalidade pedagógica, mas nunca esquecendo a magia que é necessário preservar nestas faixas etárias. Apesar de existir uma incidência nas áreas que representavam mais necessidades de serem exploradas, também as que eram mais recetivas foram intensificadas e valorizadas.

No decorrer deste percurso de intervenção em JI, foi notória a evolução deste grupo de crianças, nas diversas áreas do saber, destacando-se a Área de Formação Pessoal e Social, tanto ao nível de cumprimento de regras, assim como em temas ligados a questões da cidadania. Também foi visível um desenvolvimento a nível de linguagem oral, verificando-se uma melhor articulação das palavras, sendo verificado, através de momentos de conversação, uma construção frásica mais complexa e alguma lógica discursiva.

Caracterização do Contexto Educativo no 1.º CEB

Caracterização da Área Geográfica

A instituição onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada (PES), em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), numa escola básica (EB1), também se situa numa das 27 freguesias do distrito de Viana do Castelo. Esta freguesia, com 2,07 km² acolhe 25 158 indivíduos, destes 11 688 são do sexo masculino e 13 470 do sexo feminino. (INE, 2021)

É uma freguesia rica monumental, artisticamente e patrimonialmente, oferecendo espaços de lazer e convívio, cultura, associações e repartições públicas.

Organização do Agrupamento/Escola

O agrupamento a que pertence a EB1 integra nove espaços educativos, três JI, cinco escolas do 1.º CEB, uma delas com JI, uma escola 2.º e 3.º CEB e, ainda, uma escola secundária. Estes espaços têm sido ao longo do tempo renovados, contudo já existem há algumas décadas.

A escola do 1.º CEB tem a particularidade de coabitar com um JI. A nível de espaços interiores, é uma instituição com dois pisos, com oito salas de aula, uma sala de ciências/apoio educativo, uma sala de docentes, uma biblioteca, uma sala de informática, instalações sanitárias, tanto para docentes como para alunos, um polivalente com arrumação e um refeitório.

A nível do espaço exterior, este é extenso, sendo constituído por uma zona de horta, um campo de futebol e, ainda, uma zona de terra. Os espaços verdes são escassos, predominando maioritariamente espaços cimentados, o que contrasta com os vários estudos, que demonstram que os espaços verdes em ambientes escolares contribuem bastante para a saúde e bem-estar dos seus alunos.

Neste estabelecimento de ensino, existem oito turmas, duas turmas para cada ano de escolaridade, integrando uma totalidade de 174 alunos. O grupo educativo é constituído por oito docentes titulares, quatro docentes de apoio, um de educação especial, uma de música em coadjuvação, uma educadora em regime de *part-time* de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e uma terapeuta da fala, também em regime de *part-time*. A nível da equipa não docente, esta é constituída por cinco funcionárias, três cozinheiras e uma tarefeira.

Caracterização da sala e horário

O espaço da sala onde decorreu a PES é equipado com um quadro de giz, um computador, um projetor e um quadro interativo. Este espaço tem a vantagem de ter uma lateral e parte do fundo ocupados por janelas, o que proporciona uma boa iluminação natural. As restantes paredes laterais estão forradas com placas de cortiça, que servem de apoio para afixar materiais/trabalhos educativos. Também na sala existe um radiador elétrico, um armário para arrumação, assim como local de cabides.

O espaço de trabalho dos alunos estava disposto de forma tradicional, em que as mesas estavam organizadas duas a duas por fila e em coluna, sentando-se os alunos uns atrás dos outros, uma organização de um modelo de ensino expositivo. Cada aluno organizava o seu material dentro de uma caixa que ficava junto ao seu respetivo lugar.

O espaço da sala de aula é um espaço que permite não só a construção de cidadãos, mas também potencia vivências, experiências e conhecimento.

Figura 7

Espaço sala de aula



A nível do horário da turma (tabela 1), este está organizado em bloco da manhã, das 9 h às 12h30, e bloco da tarde, das 14h até às 15h30. O período do intervalo da manhã é de 30min, das 10h30 às 11h e o intervalo do almoço das 12h30 às 14h. Os blocos de tempo letivo incluem cerca de uma hora e trinta minutos.

Tabela 1*Horário da turma*

		<i>Segunda</i>	<i>Terça</i>	<i>Quarta</i>	<i>Quinta</i>	<i>Sexta</i>
09h00	–	Português	Música	Português	Português	Matemática
10h30			Matemática			Est. Meio
11h00	–	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Est. Meio
12h30						Ed. Física
14h00	–	Estudo do	O.C / TIC	O.C	Est. Meio	O.C
15h00		Meio	Ed. Artística	Ed. Física	Ed. Artística	Português

Caracterização da Turma

A PES foi realizada numa turma a frequentar o 1.º ano de escolaridade, composta por 24 alunos, nove do sexo feminino e 15 do sexo masculino. A faixa etária destes alunos corresponde ao ano de escolaridade em questão, entre os seis e sete anos de idade. Destes 24 alunos, nove são brasileiros e um ucraniano. Ainda nesta turma, existe um aluno que foi inserido na turma na reta final do 2.º período, referenciado com espectro do autismo e necessita de um acompanhamento constante, tanto de um professor como de uma tarefeira. Também as atividades que desenvolve diferem dos restantes.

A turma era bastante heterogénea, apresentando níveis de aprendizagens e ritmos diferentes. Alguns alunos necessitavam de apoio constante na realização das tarefas, existindo um grupo de alunos que, por vezes, necessitam de um trabalho mais individualizado.

O primeiro ano de escolaridade é um ano de mudança e da habituação a novas rotinas. São várias as aprendizagens e competências que são esperadas que os alunos desenvolvam e muitos conteúdos a adquirir.

Este grupo reflete o impacto dos confinamentos derivados da pandemia, dado que, nessa altura, estavam a frequentar a Educação Pré-Escolar. Esta situação evidencia-se em algumas carências quer a nível físico quer cognitivo, pois faltam determinadas aprendizagens que são introduzidas nessa faixa etária e que, de certa forma, preparam os alunos para esta transição. É de destacar, também, que as crianças revelam uma grande necessidade de brincar e conviver com os

seus pares. Esta turma, em particular, tem uma baixa autonomia e poder de resolução, noção de tempo e espaço e falta de determinadas aprendizagens que, em contexto de JI, são introduzidas subtilmente, mas sempre com carácter intencional.

Autores como Peixoto et al. (citados por Ferreira, 2021, p. 48) corroboram a ideia de que a pandemia impactou a vida das crianças, referindo os desafios que foram surgindo no quotidiano:

Os quotidianos escolares foram substituídos por aprendizagens realizadas no espaço doméstico, com apoio televisivo e das ferramentas informáticas; o convívio familiar rotineiro ampliou-se em cada 24 horas, pela presença dos/as pais/mães no horário de trabalho, em situação de teletrabalho, de lay-off ou desemprego; a relação intergeracional com avôs/avós e parentes mais velhos/as viu-se subitamente interrompida, sob a ameaça da contaminação; a confraternização e a brincadeira entre pares deu lugar ao isolamento e à solidão, ou a interações visuais pelo telemóvel ou nas redes sociais.

Esta turma tinha como principais dificuldades o comportamento e a concentração. Os alunos revelavam dificuldade em cumprir as regras de convivência, para além de se distraírem com bastante facilidade, tendo conversas paralelas, havendo uma necessidade de estar constantemente a chamar a atenção e com uma presença muito assertiva. A nível das áreas de ensino, esta turma revelava dificuldades na área do Português, assim como em tarefas de Educação Artística.

A par destas questões, verifica-se que é uma turma que precisa de evoluir a nível de interesse e autonomia, existindo determinadas arestas que necessitam de serem limadas. Apesar disso, o grupo revela algum interesse por atividades que fogem à norma padrão do que está habituado, isto é, as atividades proporcionadas aos alunos que estes nunca tenham experienciado e que sejam de carácter mais lúdico, implicando um papel mais ativo na descoberta do conhecimento.

Percurso de Intervenção Educativa no 1.º CEB

O percurso em PES, em contexto de 1.º CEB, realizou-se ao longo de treze semanas, sendo que três destas semanas corresponderam a uma fase de observação e as restantes dez de implementação. À semelhança do contexto de JI, também foram três dias de implementação (segunda-feira a quarta-feira), sempre intercaladas com o par de estágio, sendo duas destas semanas intensivas (segunda-feira a sexta-feira).

As primeiras três semanas de observação são cruciais, dado que permitem um contacto com a turma, assim como com as dinâmicas entre professor/aluno, conhecendo o método de trabalho do grupo e as rotinas de trabalho. Contudo, uma vez que a professora cooperante esteve ausente por motivos de saúde, esta situação afetou a dinâmica da turma, pois os alunos tiveram diferentes professoras a substituir, usando, naturalmente, estratégias diferenciadas. Esta situação acabou por tornar a observação mais complexa. Apesar destes contratempos, foi possível constatar que o manual era muito valorizado e que todas as propostas deveriam ser realizadas.

A primeira semana de implementação decorreu durante os três dias habituais. Em Português, foram introduzidos os valores do grafema <s>, para o domínio da gramática. Para este conteúdo, era pretendido que os alunos conseguissem identificar diferentes palavras com o grafema e os vários sons a ele associados de acordo com as regras de ortografia. Também era pretendido que os alunos conseguissem reconhecer palavras e selecionar quando deveriam escrever com um -s, -ss ou quando o grafema <s> tinha som /z/. Para a apropriação deste conhecimento, foram realizadas fichas, assim como um registo para colocar no caderno para servir de consulta. A par deste conteúdo específico, houve uma constante insistência no domínio da leitura e escrita, através de fichas de treino de leitura e produção de pequenas frases através de palavras dadas. Ao longo do 1.º CEB, é pretendido que os alunos desenvolvam várias competências que, ao longo de percurso, se vão tornando mais complexas e exigentes. Relativamente à leitura, é esperado que desenvolvam “competência na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes” (Aprendizagens Essenciais – Português – 1.ºano, 2018, p. 3); já no domínio da escrita, é esperado que os alunos atinjam “o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (Aprendizagens Essenciais – Português – 1.ºano, 2018, p. 3). No domínio da gramática, é promovida a consciencialização linguística, o que, num primeiro ano, é um grande desafio devido às várias aprendizagens que os alunos vão recebendo ao longo de um ano letivo. Na Matemática, foi abordado o conteúdo da resolução de problemas em que o objetivo era que os alunos conseguissem conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números naturais, em contextos matemáticos, assim como exprimir, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões. Foram expostos diferentes problemas para que, em grande grupo, os alunos partilhassem as suas estratégias de resolução. Os próprios enunciados foram pensados para ir ao encontro das preferências dos alunos, cativando a sua atenção, como, por exemplo, enunciados sobre cartas do Pokémon, combinações de sabores de gelados, entre outros. Esta preocupação em encontrar estratégias que envolvam mais os alunos no momento das aprendizagens é muito benéfica, dado

que os alunos se sentem mais envolvidos e percebem que há um esforço em valorizar os seus interesses. Desta forma, a própria motivação dos alunos muda, “a tarefa deve prender a atenção dos alunos, despertar a sua curiosidade e ser valorizada pelo professor” (Guimarães, 2004, citado por Aguiar, 2013).

De acordo com Bivar et. al. (2013),

A resolução de problemas envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, previamente estudados e treinados, a revisão, sempre que necessária, da estratégia preconizada e a interpretação dos resultados finais. (p. 5)

Em Estudo do Meio, foi dada continuidade ao conteúdo das diferentes partes das plantas, assim como as plantas e os seus frutos. Pretendia-se que os alunos conseguissem identificar as diferentes partes da planta e suas funções e, também, reconhecer árvores de fruto e seu respetivo fruto. A abordagem das plantas e seus frutos foi realizada através de um jogo, criado pelo par de estágio, em que no quadro estavam afixados nomes de plantas e imagens de frutos e os alunos retiravam de um saco de forma aleatória, podendo sair uma imagem ou um nome, que devia fazer correspondência ao que estava afixado no quadro, seguindo um pouco por dedução. Para alguns destes alunos, as imagens dos frutos não lhes eram estranhas, porém, a grande maioria não sabia o nome da planta que dava origem aos frutos.

Na área Educação Artística – Artes Visuais, uma vez que se aproximavam as festividades da Páscoa, foi dado aos alunos um molde de uma cesta em forma de coelho, para que decorassem a seu gosto, recorrendo aos materiais desejados. Pretendia-se o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. Estas atividades têm um maior carácter de autonomia, pois são os alunos que definem quais os materiais que querem utilizar e como o vão fazer, valorizando-se a criatividade, ou seja, o aluno deve “gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários.”. (Despacho n.º 6478/2017, 2017)

Na **segunda semana**, foram apenas dois os dias de implementação. Na disciplina de Matemática, foram introduzidos os números 60 e 70. A introdução destes números foi bastante semelhante, sendo priorizada a representação dos mesmos através de material multibásico, ábacos vertical e horizontal e moldura do 10. Através destes materiais, os alunos apropriam-se melhor das

características destes números, tornando mais visual toda a explicação. Estas abordagens devem ser contínuas, pois, apesar destes materiais não terem sido introduzidos como novidade, existem alunos que revelam ainda dificuldades em identificar quantas dezenas tem o número ou quantas unidades, o que revela uma fraca assimilação das aprendizagens. Com estes conteúdos, pretende-se que o aluno seja capaz de ler, representar e identificar números no sistema de numeração decimal, identificar o valor posicional de um algarismo e, ainda, reconhecer e utilizar diferentes representações para o mesmo número e relacioná-las. Os alunos revelam um fascínio pela aprendizagem dos números, mostrando entusiasmo em chegar ao 100. Na disciplina de Português, foi introduzido o grafema <ç>, porém, numa primeira fase, houve a necessidade de rever os sons do grafema <c>, através da escrita de palavras para perceber como os alunos faziam a leitura das mesmas; a segunda fase foi introduzir o grafema <ç>, mostrando que este tem o som /s/ e quais as suas regras de utilização. Uma vez que os alunos já tinham aprendido o grafema <s>, levantaram muitas questões, nomeadamente sobre as correspondências entre o fonema /s/ e os diferentes grafemas possíveis. Neste sentido, houve o cuidado de partilhar vocabulário quotidiano, para que os alunos se fossem apropriando de casos de escrita. A par disso, foi necessário realizar tarefas de preenchimento de espaços, formação de frases e leituras de textos. O objetivo era que os alunos fossem capazes de conhecer e identificar regras de correspondência fonema-grafema. Em Estudo do Meio, foi abordada a importância do dia 25 de Abril, dado que este tema foi abordado após a comemoração da data, os alunos foram questionados sobre a razão da comemoração e qual a sua importância, porém apenas dois alunos referiram “dia da liberdade” e “revolução dos cravos”; para ser mais apelativo, foi exibido um breve *cartoon*, retratando a vida na altura e o que era permitido ou não fazer. Os alunos, após o vídeo, demonstraram ainda mais interesse em saber mais, porém não compreenderam o significado de viver numa ditadura, daí ter resultado uma breve encenação ilustrada com atividade dos seus interesses, mostrando como seria se vivessem numa ditadura. Com esta encenação, o conceito tornou-se mais claro, resultando em expressões de desagrado e comentários de desaprovação. Esta encenação permitiu que os alunos sentissem o que era não terem liberdade de expressão, não terem liberdade para pensar e, acima de tudo, perceberem o que seria viver numa época em que os seus direitos, comparados com os seus deveres, não eram nenhuns. Este momento foi interligado com a área das Expressões Artísticas - Artes Visuais, uma vez que os alunos realizaram um marcador de livro com a temática em questão. Também nesta área, juntamente com a disciplina de Oferta Complementar, foi realizado um trabalho para a comemoração do Dia da Mãe, em que os alunos fizeram um individual com motivos típicos do Alto Minho e onde deveriam escrever algo que definisse a mãe. Esta atividade tinha como objetivo não

só que os alunos reconhecessem elementos do património local, mas também identificar adjetivos. Na disciplina de Educação Física, foram trabalhadas as áreas de atividade física do jogo através do jogo das cadeiras, versão arcos e das perícias e manipulações. Foi realizado um circuito, em que os objetivos eram rolar a bola, nos membros superiores e inferiores, controlando o seu movimento com uma mão, driblar com cada uma das mãos, em deslocamento, possuindo a bola para manter a direção desejada e lançar uma bola em precisão a um alvo fixo, por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos.

A **terceira semana** correspondeu à semana intensiva, sendo uma semana completa de implementação. Em Português, foi introduzido e explorado o grafema <h>, tendo sido feita a interligação com os dígrafos, iniciando primeiramente pelo <ch>. A abordagem destas duas temáticas deu-se através de leitura de textos e exposição de palavras. O facto de o grafema <h> não possuir som e ser muito visual, ou seja, apela à memorização visual de palavras, foi de fácil interiorização para os alunos. Contudo, o dígrafo <ch>, uma vez que possui o mesmo som do grafema <x> levou os alunos a questionarem-se como poderiam distinguir. Posto isto, foi feito um levantamento das palavras que eles já sabiam que se escreviam com o grafema <ch>, o que resultou num bom exercício, pois muitas dessas palavras eram da mesma família de palavras, o que permitiu aos alunos a interiorização de determinadas regras de escrita. Foram delineados os seguintes objetivos : i) ler palavras isoladas e frases com articulação correta e prosódia adequada, ii) identificar unidades de língua (palavras, sílabas e fonemas), iii) identificar a letra no abecedário e as regras da mesma, iv) identificar o dígrafo <ch>, e o seu som e v) identificar palavras que se escrevem com <ch>. Os alunos ainda realizaram um ditado, não só como forma de verificar a apropriação da escrita, mas também foi uma forma de perceber a compreensão auditiva, ou seja, se conseguem identificar informação num discurso oralizante, fazendo distinção da escrita de palavras com o grafema <h> e <x>, e ainda o dígrafo <ch>. O ditado, além de trabalhar as questões mencionadas, ainda desenvolve a escuta ativa dos alunos. Em Matemática, no início da semana, os alunos realizaram uma ficha de consolidação de conteúdos, que teve o propósito de entender o ponto de situação da turma e quais as dificuldades que permaneciam. A correção desta ficha foi feita em grande grupo, o que permite aos alunos partilhar as suas ideias com os colegas, o que é benéfico, por vezes, para a compreensão. Esta ficha tinha como objetivo que os alunos conseguissem exprimir, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões e identificar enunciados e estratégias de resolução. Também nesta semana foi introduzido mais um número, recorrendo às estratégias já anteriormente mencionadas e atividades propostas pelo manual. Em Educação Física, foi explorada a área do jogo, em que os

alunos realizaram um jogo de equipas, fazendo um percurso delimitado, com uma bola, sem poderem utilizar as mãos; pretendia-se desenvolver o espírito de equipa e colaboração, assim como domínio do seu corpo. Também foi dada continuidade ao projeto iniciado pelo par de estágio, que tinha como objetivo interligar o tema *Tradições do Alto Minho* da disciplina Oferta Complementar com as atividades rítmicas expressivas. Ensaíram-se as coreografias já dadas e foram introduzidos novos passos. Os alunos revelaram uma grande evolução, mostrando mais controlo dos movimentos e sentido de ritmo. Pereira (2001) afirma que a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode levar-se os alunos a conhecerem-se a si próprios e os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem e a explorarem novos sentidos, movimentos livres. (p. 61). Em Estudo do Meio, foram revistos conteúdos, nomeadamente as partes das plantas e suas propriedades, os frutos, a germinação das plantas, os animais domésticos e selvagens, o deslocamento dos animais e, ainda, o seu revestimento. Foram apresentados vídeos explicativos e ainda *quizzes* destes temas. Os alunos realizaram também propostas do manual escolar.

Na **quarta semana**, os conteúdos de Matemática e de Estudo do Meio foram dados em simultâneo, pois eram dois temas que se cruzavam, nomeadamente, os meses e as estações do ano. Os alunos conheciam o nome dos meses, porém não estabeleciam uma ordem cronológica, o mesmo aconteceu com as estações do ano. Para ambos os conteúdos, foram expostos vídeos, no caso dos meses foi ensinada uma lengalenga para a memorização do número dias que tem cada mês e complementado com tarefas do manual. Foi feito, ainda, o levantamento dos aniversários de cada aluno, para que estes identificassem o seu mês e quantos dias tem e ainda em que estação do ano acontece. Estas propostas tinham como objetivos identificar os meses do ano e quantos são, identificar quantos dias tem cada mês, relacionar os meses do ano com as estações e reconhecer as características de cada estação do ano. Esta interdisciplinaridade acarreta benefícios tanto para o aluno como para o docente, pois, de acordo com Thiesen (2007), o “enfoque interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, aproxima o sujeito da sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais ... possibilitando uma formação mais crítica, criativa e responsável.” (p. 96).

Em Português, foram introduzidos os últimos grafemas do abecedário, o <k>, <w> e <y> e os casos de leitura do <n> e <m>, foram ainda revistos os casos de leitura do -al, -el, -il, -ol e -ul. A introdução dos grafemas foi realizada através de leitura de histórias com vocabulário com estes

grafemas, treino do desenho da letra e, ainda, construção e leitura de frases com as palavras dadas. Com estas atividades, era esperado que os alunos desenvolvessem a leitura de palavras isoladas e frases com articulação correta e prosódia adequada e identificassem a letra no abecedário. No caso de leitura do -al, -el, -il, -ol e -ul, foi apresentado um texto *O Girassol*, de Jorge Sousa Braga, Herbário, Assírio & Alvim (2012), para que os alunos fizessem a leitura e interpretação do mesmo e exercícios de gramática, também relacionados. Com estas propostas, era pretendido desenvolver a pronúncia de segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos grafemas e fonemas nas palavras, representar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associadas. O caso de leitura do <n> e <m> foi explorado a partir de palavras; o objetivo era que os alunos descobrissem e formulassem a regra, ou seja, conseguissem detetar que, no meio da palavra, se escrevia o grafema <n> ou <m>, dependendo da consoante que estivesse a seguir e que, no fim da palavra, se escrevia sempre com <m>. Foi exposto, também, um vídeo, com imagens e respetivo nome do quotidiano, assim como foi lançado um desafio com palavras com espaços para os alunos completarem de acordo com o que aprenderam. Estas propostas voltam a dar ênfase à leitura de palavras isoladas e frases com articulação correta e prosódia adequada, assim como o desenvolvimento da pronúncia de segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas. Em Educação Física, prevaleceu a área das atividades rítmicas expressivas, em que os alunos deram continuidade ao treino das coreografias e foi introduzida a última música para a nova coreografia. A ideia era interligar as músicas e as coreografias, fazendo um contraste entre os diferentes estilos musicais e de dança. Os alunos demonstraram ainda mais motivação e empenho, o que reflete o gosto e interesse pelos desafios lançados. O objetivo manteve-se o mesmo das semanas anteriores, isto é, combinar deslocamentos e movimentos de acordo com o ritmo e melodia de composições musicais.

Na **quinta e última semana**, em Estudo do Meio, foi realizada a “feira das ciências” na sala, em que foram abordados os cinco sentidos e suas características, assim como foram feitas atividades de “dissolve ou não dissolve” e “flutua ou afunda”. Na atividade dos sentidos, foi explorado cada sentido através de desafios, desde identificar cheiros, descobrir objetos através do tato sem poderem ver, identificação de sons e sabores. Nas atividades do “dissolve ou não dissolve” e “flutua ou afunda”, primeiramente era feito o levantamento das previsões e só depois é que se passava para a testagem. Para Sá e Varela (2004), as atividades experimentais possibilitam que as crianças deem as suas opiniões e as partilhem tanto com o professor como com os colegas, permitindo o levantamento de hipóteses e a troca de impressões entre si e com o professor sobre

as ideias prévias e os resultados obtidos. Estas atividades, apesar de muito práticas e bem divertidas para os alunos, tinham como intencionalidade pedagógica a compreensão e identificação das propriedades de diferentes materiais (forma, textura, cor, sabor, cheiro, brilho, fluabilidade, solubilidade), agrupando-os de acordo com as suas características, e relacionando-os com as suas aplicações. De facto, atividades que promovem uma observação direta levam a que o aluno descubra por si próprio e tire as suas próprias conclusões. Para além disso, verifica-se que estas atividades têm um maior envolvimento dos alunos por se sentirem mais necessários e capazes de darem o seu contributo. Também dão a oportunidade de participarem e de descobrirem por si próprios, o que torna mais fácil a compreensão das aprendizagens, dado que os alunos retêm na memória os acontecimentos que mais os marcaram. Em Matemática, foi explorado o material de blocos lógicos; através deste material, foi possível rever as figuras geométricas e explorar os atributos que os blocos lógicos possuem, como a espessura, (grosso e fino) e o tamanho (pequeno e grande). Os alunos trabalharam em grupos, tendo sido distribuído pelos grupos este material e o objetivo consistia que, entre eles, lançassem desafios para descobrirem qual a peça que tinha sido descrita. Foram, ainda, revistos conteúdos de organização e tratamento de dados, através da análise de gráficos e conjuntos. Ao longo destes três dias, pretendia-se que os alunos desenvolvessem a capacidade de saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades, identificar informação essencial em textos orais, conhecer e identificar atributos nos objetos, e ainda recolher, organizar e representar dados qualitativos e quantitativos discretos utilizando diferentes representações e interpretar a informação representada. Em Português, foi lecionado o último conteúdo gramatical, os valores do grafema <x>. Este conteúdo foi muito desafiante para os alunos, uma vez que são vários sons para um mesmo grafema. A abordagem foi feita através da exposição de imagens, a ideia era que os alunos as identificassem e, à medida que o iam fazendo, era escrito o nome na parte inferior. Pretendia-se que os alunos detetassem que todas essas palavras se escreviam como grafema <x>, mas que o som era diferente. Foi também utilizado um recurso de um cartaz de uma mão, para que os alunos assimilassem que o grafema <x> tem cinco sons, como os dedos das mãos e que memorizassem um som para cada dedo. Este cartaz tornou-se um suporte afixado na sala ao qual os alunos poderiam recorrer quando necessário. Uma vez que não existe uma regra específica para saber qual o som que devemos ler, foi necessário que os alunos realizassem propostas de atividades do manual e também escrita de frases com palavras destes casos, destacando-se como objetivos pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra, e representar por escrito os fonemas através dos respetivos

grafemas. Os alunos também realizaram uma ficha de consolidação com várias temáticas gramaticais, como treino para o questionário de avaliação. Esta ficha apresentava como objetivos desenvolver a autonomia dos alunos, pois estes ainda estão muito dependentes da presença do docente na realização dos exercícios.

No decorrer do percurso em 1.º CEB, foi possível constatar uma mudança na turma. Inicialmente, os alunos tinham algumas dificuldades em cumprir as regras e adotarem um comportamento adequado em sala de aula. Contudo, houve uma necessidade de trabalhar estas lacunas para que o decorrer da aula fosse mais proveitoso e as aprendizagens fluíssem sem constantes interrupções.

A nível de conteúdos, esta turma necessita de muito empenho e trabalho, pois existe uma tendência para falta de investimento fora da escola. Houve uma necessidade constante de fazer uma revisão dos conteúdos lecionados de uma semana para a outra, revelando os alunos falta de hábitos de estudo.

Todas as semanas existiu uma preocupação de interligar as disciplinas, ou seja, surgiu uma oportunidade de trabalhar a língua materna nas aprendizagens da Matemática ou cruzando-se outras disciplinas. De facto, o objetivo era que os alunos percebessem que, por exemplo, competências de leitura e interpretação são essenciais para todas as áreas. A articulação do currículo e a interdisciplinaridade, de acordo com Cosme, permite a “recusa dos planos de estudos compartimentados em disciplinas estanques entre si e entendidas como unidades curriculares autossuficientes.” (p. 3).

Projetos

Cartonero

Neste contexto, também foi possível participar com os alunos no projeto dos livros cartoneros, um livro artesanal com textos fotocopiados e com uma capa feita de cartão.

Como forma de preparação para aplicar este projeto no contexto, realizou-se uma sessão intitulada “Como montar um workshop de criação de livros *Cartoneros*” na unidade curricular de Seminário de Integração Curricular. Esta sessão estava organizada em dois momentos, sendo que o primeiro consistiu na apresentação do conceito e, num segundo momento, de cariz prático, criou-se a capa do livro cartonero e aprendeu-se todo o processo de construção.

Já em contexto de estágio, o projeto *cartonero* englobou as várias áreas do currículo, desde a disciplina de Português, na produção de uma história em conjunto, assim como Estudo do Meio, uma vez que o tema recaía sobre as questões ambientais e preservação do planeta, sendo discutidos os problemas, as causas e quais as propostas para minimizar estas questões.

Este mesmo projeto também foi explorado em Educação Artística – Artes Visuais, em que cada aluno realizou a personalização da sua capa para o livro *cartonero*. Uma vez que a história já tinha sido criada, fez-se uma breve revisão da temática da história, para que os alunos pudessem ter ideias de como personalizar a capa. Com esta atividade, pretendia-se que os alunos representassem, através da pintura, a história que criaram em conjunto. A utilização de tintas foi uma experiência diferente para os alunos, sendo notório o empenho e a concentração no momento da pintura.

Este projeto também tinha o propósito de pensar a mensagem de que, por vezes, não é preciso muito para termos acesso a um livro e que cada um de nós pode fazê-lo.

Tradições do Alto Minho

O projeto “Tradições do Alto Minho” interligou componentes do currículo, a saber Oferta Complementar e Educação Física, com atividades rítmicas e expressivas. Este projeto tinha como objetivo explorar diferentes estilos musicais e de dança, possibilitando a cada aluno explorar as potencialidades do seu corpo, através da interdisciplinaridade do currículo. Inseriu-se o folclore através da música “Havemos de Ir a Viana”, de Amália Rodrigues e, ainda, as músicas “Roar” de Katy Perry e “Bella Ciao” (remix).

Foram criadas três coreografias para cada uma destas músicas, respeitando o ritmo de cada uma e introduzindo passos diferentes, adaptados às fragilidades dos alunos. Este projeto foi desenvolvido ao longo destas semanas, respeitando o tempo dos alunos e reforçando sempre as aprendizagens prévias, para que se tornasse uma rotina.

Foi algo que os alunos nunca tinham feito e uma das questões primeiramente trabalhadas foi a lateralidade, pois os alunos não distinguiam a esquerda da direita. Neste projeto, os alunos desenvolveram noções sobre o seu corpo, explorando-o, assim como a noção de ritmo, que, com o tempo, se refletiu na execução dos passos da coreografia, respeitando os tempos.

Capítulo II – Trabalho de Investigação

Neste capítulo é apresentada, primeiramente, a contextualização e pertinência do estudo realizado, assim como a problemática e os objetivos desta investigação. Posteriormente, surge a fundamentação teórica referente ao tema em estudo, a metodologia e a apresentação e análise dos dados recolhidos. Para concluir, são apresentadas as conclusões e limitações do próprio estudo.

Contextualização e pertinência do estudo

Não são nossas diferenças que nos dividem. É a nossa incapacidade de reconhecer, aceitar e celebrar essas diferenças.

Audre Lorde

O'Donnell (2022) defende que “ser diferente um do outro é uma força, não uma fraqueza dá-nos a chance de ver as coisas de outra maneira e pensar de maneira diferente. As divisões surgem quando as diferenças não são respeitadas e celebradas” (s/d).

De facto, dada a diversidade visível e crescente na nossa sociedade, cada vez mais é necessário preparar e formar as crianças no âmbito da Educação para a Cidadania, permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico, não descurando a dimensão do saber. Assim, a Educação para a Cidadania deve ser trabalhada desde a Educação Pré-Escolar, não como uma imposição ou uma formatação, mas para que as crianças reflitam sobre a importância dos valores.

Henriques e Marchão (2016, pp. 343-344) enfatizam a necessidade de iniciar a educação das crianças, imediatamente no contexto de Jardim de Infância, com uma perspetiva de construir uma sociedade mais justa, responsável e democrática, assente numa base de sentido de cooperação e entreaajuda e participação ativa, bem como um espaço isento de discriminação e onde os estereótipos e preconceitos possam ser desmistificados, priorizando a diversidade, a tolerância em torno da criança. A idade Pré-Escolar é um momento crucial da vida de uma criança, uma vez que esta está a conhecer-se e ao mundo que a rodeia. É nesta idade que os valores, as concepções e o conhecimento das crianças se começam a manifestar.

Apesar de vivermos numa época em que o acesso a tudo é imediato e a informação está ao alcance de um *click*, ainda existe muita falta de informação, preconceito, intolerância, desrespeito

pelo outro e desigualdades. Assim sendo, é imperativo mudar estas consciências e é a partir das crianças que este desenvolvimento de valores se inicia.

Para além do anteriormente referido, verifica-se que as crianças em idade Pré-Escolar têm um particular interesse em leitura de histórias, valorizando a imaginação. Neste sentido, a literatura infantil é extremamente rica no que concerne à abordagem de temáticas que possibilitem a reflexão das crianças, levando-as a pensar. Na perspectiva de Bettelheim (1977),

Através do gênero de conto de fadas, a leitura de histórias fortalece a apreciação da linguagem, o conhecimento do mundo, a imaginação, a autoexpressão e também aumenta a capacidade de resolver problemas e questões de desenvolvimento no próprio nível de compreensão atual de cada criança. (Citado por Tin et al., 2013, p. 1450)

A Literatura Infantil é, assim, uma ferramenta imprescindível que possibilita a reflexão, valorizando, simultaneamente, o processo de imaginação. Para Coelho (citado por Ferreira et al., 2019, p. 3), a literatura é a arte da comunicação, produto da imaginação e da criatividade, uma forma de linguagem tão intensa que pode representar o desenvolvimento de um povo.

De facto, “O texto literário possibilita ao indivíduo olhar para o outro e nele reconhecer-se; este ato contribui para a criação da sua identidade” (Campos, 2005, citado em Ferreira et al., 2019).

Neste sentido, e de acordo com o anteriormente exposto, o estudo aqui apresentado é pertinente, já que pretende recorrer à literatura para fazer com que as crianças reflitam sobre a temática da diversidade.

Objetivos do estudo

Partindo do referido no ponto anterior, este estudo visa compreender as concepções das crianças relativamente à diversidade que as rodeia.

Para tal, formularam-se as seguintes questões de investigação: i) Qual a perceção da educadora e dos encarregados de educação sobre a importância da leitura na Educação Pré-Escolar?; ii) Que estratégias, no âmbito da exploração de histórias, valorizam a Diversidade em contexto da Educação Pré-Escolar?; iii) Que representações têm as crianças em idade pré-escolar sobre a Diversidade?.

A estas questões correspondem os seguintes objetivos de investigação:

1. Conhecer as representações das crianças sobre Diversidade.
2. Apresentar um conjunto de estratégias associadas à exploração de histórias, valorizando a Diversidade.

Fundamentação Teórica

O presente subcapítulo inclui a fundamentação teórica relativa à problemática em estudo e está estruturado de acordo com quatro tópicos. O primeiro refere-se à pertinência de educar para a cidadania, interligando-a com problemas mundiais e desafios comuns. O segundo identifica o enquadramento internacional, nomeadamente no que se refere aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à Cidadania Global. O terceiro tópico, por sua vez, refere-se ao enquadramento a nível nacional. O quarto e último tópico relaciona-se com a Diversidade e com o que ela representa, assim como a importância da sua exploração em contexto de Educação Pré-Escolar.

Educação como um direito

A educação, permitindo o pleno desenvolvimento da personalidade humana, é um direito reconhecido em variadas convenções internacionais. Neste sentido, de acordo com as Nações Unidas, todas as crianças devem ter o direito ao acesso a uma educação segura e de qualidade.

No entanto, é possível constatar-se que cerca de 258 milhões de crianças e adolescentes de todo o mundo entre os seis e os 17 anos, um sexto do total, não frequentam a escola, segundo dados de 2018 publicados pela ONU (ONU, 2019, citado em Lusa, 2019), o que contraria este princípio. Este exemplo mostra que, apesar de ser um direito universal, a educação é negada a algumas crianças e adolescentes. Urge, portanto, compreender quais os motivos.

De facto, são vários os problemas que estão na base desta falta de acesso à educação e que constituem barreiras obstinadas, como a pobreza, as questões de género, as questões da deficiência ou de etnias minoritárias. Como referencia a UNICEF (2020), crianças de famílias mais pobres são cinco vezes mais propensas a não frequentar a escola primária, em comparação com famílias mais ricas, assim como crianças portadoras de deficiências ou de etnias minoritárias também são mais propensas a serem deixadas para trás. Numa publicação realizada pelo jornal

Público (2008), é dado a conhecer que cerca de 75 milhões de crianças que vivem em países em desenvolvimento não recebem educação primária e que 55% destas são do sexo feminino.

O acesso à educação é também dificultado por conflitos bélicos, que não só desencadeiam problemas financeiros como têm todo um impacto negativo na vida das pessoas. A maioria das crianças que não frequenta a escola vive em países pobres e que se encontram em situação de conflito armado. Em tempos de conflito e desastres, é comum uma significativa interrupção, negação do direito a uma educação segura e de qualidade. As escolas, em muitos casos, são ocupadas por grupos armados ou usadas como abrigos de evacuação (Plan International, s.d.). Em pleno ano de 2022, estamos a assistir a uma guerra entre a Rússia e a Ucrânia. De acordo com Russell (2022), diretora executiva da UNICEF, com a intensificação das hostilidades na Ucrânia, 7,5 milhões de crianças veem a sua vida e bem-estar ameaçados, sendo necessário garantir que a estas cheguem água potável e suprimentos de saúde, higiene e educação.

Numa avaliação realizada com jovens, pela UNICEF (2017), em quatro países - Chade, Nigéria, República Centro-Africana e Uganda - demonstra-se o impacto destrutivo do conflito na educação. Como descrito por Delgado (2017), “escolas inseguras ou danificadas, professores ausentes e viagens perigosas. (...) são algumas das formas com as quais conflitos estão tendo um impacto destrutivo nas perspetivas educacionais de jovens africanos” (s/p). Cândido (citado em ONU, 2017, s/p), diz-nos que, em países como Moçambique, apostar na educação das raparigas e rapazes é uma das formas de lutar contra a pobreza. Outro dos problemas que advém destes países em desenvolvimento é também a falta de recursos financeiros para corresponder às necessidades básicas das crianças, pois, geralmente, não possuem financiamento para a criação de escolas e fornecimento de materiais, assim como para a contratação de docentes, o que acaba por se refletir no ensino.

A par destes problemas que constituem entraves ao direito à educação e que necessitam de ser travados, existem também problemas na nossa sociedade que necessitam da educação como estratégia de resolução.

Como descrito pela organização Plan International (s.d.), a educação é uma prioridade urgente porque:

- salva vidas e proporciona um lugar seguro para as crianças, onde elas são protegidas de ataques físicos, casamentos em idades jovens, prostituição, gravidezes e de serem recrutados para se tornarem soldados.

- é a chave para que as crianças possam aprender sobre como prevenir doenças, nutrição, higiene, entre outros tópicos para salvar vidas.
- é um espaço que proporciona a aprendizagem de novas competências e valores, assim como paz, tolerância, resolução de conflitos, democracia, direitos humanos, conservação do ambiente e como reduzir riscos de desastres.
- traz rotinas, responsabilidade, estrutura e esperança para a vida das crianças, e, ainda, melhora psicologicamente o bem-estar.
- continua as aprendizagens das crianças para garantir futuros brilhantes para eles próprios, para as suas famílias, comunidades e país.

Questões como a violência escolar e o *bullying* têm um grande impacto na educação e na vida escolar e não escolar dos alunos, violando o direito fundamental à educação, assim como ambientes de aprendizagem que não transmitem segurança e reduzem a qualidade da educação para todos os estudantes, prejudicando a saúde física e o bem-estar emocional de crianças e adolescentes. O impacto destes atos violentos na escola, incluindo o castigo físico, pode causar ferimentos ou algum outro dano corporal. A violência sexual aumenta o risco de gravidez não planeada, o HIV e outras infecções sexualmente transmissíveis. (UNICEF, 2018)

Outra questão que está muito presente na educação e que constitui uma barreira para alguns é o racismo. O racismo sistêmico e a discriminação estão enraizados na estrutura da própria sociedade, governos, espaços de trabalho, tribunais, polícia e instituições de educação. O racismo pode ser explícito, mas, muitas vezes, existe em formas implícitas, subtis e indiciadas que podem ser difíceis de detetar (Barbieri & Ferede, 2020).

Segundo Chatterji (2020), de acordo com dados do Escritório dos Direitos Civis do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, estudantes negros, hispânicos e índio-americanos enfrentam taxas mais elevadas de consequências disciplinares escolares, como suspensão e expulsão, do que os estudantes brancos. Esta situação só demonstra o quanto é necessário erradicar estes estereótipos e atos discriminatórios que estão enraizados na nossa sociedade. Acreditamos que só através da educação de pessoas e sociedades é que esta situação pode mudar. Barbieri e Ferede defendem que a educação pode contribuir para erradicar o racismo

The injustice of systemic racism is a significant barrier to the type of education that is needed for preferred alternative futures for all - for a world where people are able to live

together peacefully as global citizens in strong and just societies that value diversity. (2020, s/p)

Também a pandemia da COVID-19 teve um impacto em todo o mundo a vários níveis e, com ela, vieram à tona problemas que, de certa forma, estavam camuflados. Barbieri e Ferede (2020) afirmam que esta doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 “expôs desigualdades socioeconômicas gritantes e exacerbou o discurso de ódio”¹ (s/p). Também o relatório *Nove Ideias para a Ação Pública - Educação, Aprendizagens e Conhecimento do mundo pós-covid-19*, realizado pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação da UNESCO, mostrou que a crise da COVID-19 expôs a imagem clara das desigualdades existentes. Segundo Wong (2020), essas desigualdades refletiram-se na educação. Como ressalva Gomes (2020), “as desigualdades sociais transformam-se em desigualdades escolares por força do modelo oitocentista da classe graduada em que se ensina a muitos como se se estivesse a ensinar a um só.” (p. 56). As disparidades entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento foram acentuadas.

Passados quase dois anos de covid-19, os efeitos causados pela pandemia na educação são visíveis e alarmantes. Apesar de ser um período temporal curto para tirar conclusões, já é possível afirmar que a aprendizagem dos alunos foi afetada, existindo uma falta de sistematização dos conhecimentos adquiridos e várias carências sociais e intrapessoais. Robert Jenkins, chefe da educação da UNICEF, revela que “estamos perante uma escala quase intransponível de perda da escolaridade das crianças”² (s/p) e ainda que “os alunos necessitam de apoio intensivo para recuperarem a educação perdida”³ (s/p). Jenkins enfatiza, ainda, que o papel das escolas não deve ser só de formadores, mas que também devem contribuir para reestruturar a saúde física e mental e o desenvolvimento social e a própria nutrição. (UNICEF, 2022)

Por todos estes problemas mundiais e desafios do nosso mundo atual, é importante a promoção da educação para a cidadania, para a formação de cidadãos e cidadãs que saibam fazer face às crescentes ameaças e defender valores fundamentais como a paz, a igualdade, a inclusão e os direitos humanos.

¹ Tradução da autora.

² Tradução da autora.

³ Tradução da autora.

Educação para a cidadania global

Em pleno século XXI, é de uma extrema importância educar para a cidadania, como está presente quer em recomendações internacionais, quer nacionais. Urge, portanto, definir cidadania e educação para a cidadania.

O conceito de cidadania tem vindo a sofrer mutações. Pressupõe-se que a origem deste conceito remeta para a democracia grega, contudo a origem da palavra deriva de Roma, da palavra «civitas». Neste período, esta palavra implicava apenas a atribuição do estatuto de cidadão a todos aqueles que não eram estrangeiros ou escravos (Letria, 2003, p. 61).

Para Marshall (citado em Menezes, 2005, p. 14), a cidadania remete para direitos (a que correspondem obrigações como, por exemplo, pagar impostos ou cumprir serviço militar), sancionados na lei e que emergem da tensão entre a esfera do mercado e a esfera política. Já para Martins e Mogarro (2010, p. 187), a cidadania é entendida como o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão.

A Direção Geral da Educação (DGE) (2013) reforça que

a prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. (p. 1)

A DGE apresenta a educação para a cidadania com o objetivo de educar pessoas “responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelas outras, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos” (s/p). Desta forma, é crucial que esta educação seja iniciada desde cedo. Henriques e Marchão (2016, pp. 343-344) enfatizam a necessidade de iniciar a educação das crianças, imediatamente no contexto de JI com uma perspetiva de construir uma sociedade mais justa, responsável e democrática, assente numa base de sentido de cooperação e entreaajuda e participação ativa, bem como um espaço isento de discriminação e onde os estereótipos e preconceitos possam ser desmistificados, priorizando a diversidade, a tolerância em torno da criança.

Coelho et al. (2020) consideram que, para se poder atingir uma transformação social global, é fundamental que as pessoas, cidadãos e cidadãs deste mundo, tenham acesso a uma educação que traga as vivências e experiências do mundo real para o centro das aprendizagens (p. 58), impulsionando os alunos a tornarem-se cidadãos ativos, informados e responsáveis, dispostos e capazes de assumirem responsabilidade por si e pelas suas comunidades.

O conceito de cidadania possui várias aplicações, tanto na vida política como na vida quotidiana (Jerónimo & Vink, 2013, p. 23), no entanto, enquanto estatuto jurídico, é, por vezes, posta em causa, uma vez que, enquanto estatuto legal, exclui sempre alguém. A cidadania global surge, assim, como uma crítica a uma limitação da cidadania, neste seu carácter excludente. Para diversos autores, é urgente construir e educar para uma cidadania global, dado que a cidadania global “fomenta o respeito por todos, construindo um sentimento de pertença a um mundo comum e visa ajudar as pessoas a tornarem-se cidadãos globais ativos e responsáveis” (Dicionário do Desenvolvimento, 2020, s/p), para que se possa “educar cidadãos atentos ao Outro e ao mundo que o rodeia, cidadãos participativos que se empenhem na construção de relações mais justas e fraternas, que possam, de facto, intervir e alterar a ordem atual” (Coelho et al. 2015). Andreotti (2014) afirma, ainda, que a Educação para a Cidadania Global constitui “uma resposta alternativa para pensar sobre estas questões, uma vez que procura a ação comprometida dos cidadãos no sentido da transformação social, tendo por base valores como a solidariedade, a justiça social e a equidade” (p. 57).

Estas preocupações em educar para a cidadania, e para uma cidadania global, refletem-se quer a nível internacional, quer a nível nacional.

Enquadramento Internacional

No panorama internacional, há uma preocupação crescente em investir e proporcionar uma educação que visa formar futuros cidadãos mais conscientes de si e do mundo que os rodeia.

Em 2002, foi assinada a Declaração da Educação Global, de Maastricht, na qual se estabelece que “Educação global é uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo globalizado.” (Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, 2010, p. 28).

Esta educação global deve ter em conta a realidade do mundo, ou seja, primeiramente, deve basear-se na realidade, nos contextos e necessidades de cada grupo de aprendizagens; numa segunda fase, na realidade da sociedade local ao redor do grupo; e, por último, na realidade da

sociedade global que tem influência nas realidades locais (Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, 2010, p. 28).

O Guia Prático para a Educação Global (Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, 2010, p. 69) reconhece que todos os cidadãos carecem de conhecimentos e aptidões para compreenderem, participarem e interagirem criticamente com a nossa sociedade global como cidadãos globais investidos de poder, contribuindo, assim, para um mundo justo, pacífico e sustentável, que é do interesse de todos.

Cada vez mais nos deparamos com desafios sociais, económicos e ambientais sem precedentes desencadeados pela crescente globalização e pelos avanços tecnológicos. As Nações Unidas, em 2015, traçaram um plano denominado *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*, constituído por 17 objetivos, que visam acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade, objetivos esses denominados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Estes têm como base os progressos e lições aprendidos com os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, estabelecidos entre 2000 e 2015, e são fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo (ONU, 2022).

Em consequência destes objetivos traçados, resulta o *Learning Compass 2030*, uma tentativa da ONU reformular o currículo. Conforme é descrito pela OCDE, o *Learning Compass 2030* “define o conhecimento, as competências, as atitudes e os valores que os estudantes necessitam para atingir o seu potencial e contribuir para o bem-estar das comunidades e do planeta.”⁴ (s/p)

Destaca-se, em todos estes projetos e objetivos traçados, a preocupação, acima de tudo, com o bem-estar dos cidadãos. No entanto, segundo o documento, o

bem-estar envolve mais do que o acesso a recursos materiais, como renda e riqueza, empregos e rendimentos e moradia. Também está relacionado com a qualidade de vida, incluindo saúde, engajamento cívico, conexões sociais, educação, segurança, satisfação com a vida e meio Ambiente. O acesso equitativo a tudo isso sustenta o conceito de crescimento inclusivo. (OCDE, 2018, pp. 3-4)

⁴ Tradução da autora.

A agenda da educação 2030 tem como compromisso ajudar qualquer estudante a desenvolver-se enquanto pessoa, alcançando o seu potencial e ajudando-o a moldar e partilhar o seu futuro assente no bem-estar individual, da comunidade e do planeta. (Schleicher, 2018).

A educação necessita de redirecionar as suas atenções para a necessidade de preparar e formar estudantes, para estes sejam cidadãos ativos, participativos, responsáveis e envolvidos na sociedade, e não apenas focar nas competências necessárias para o mundo do trabalho. Não que a preparação profissional não seja importante, mas se a educação for assente em valores, tudo o resto vem por acréscimo.

Assim sendo, a Agenda 2030 e os 17 ODS clarificam a visão comum para a Humanidade, estabelecendo um contrato entre os líderes mundiais e os povos, assim como “uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta” (ONU, 2022, s/p).

Dos 17 ODS, consideramos pertinente referenciar o 4.º objetivo, “Educação de Qualidade”, uma vez que este objetivo estabelece um número de metas que pretendem garantir o acesso e igual oportunidades à educação sem qualquer tipo de restrição ou discriminação, tentando pôr fim às disparidades existentes e impulsionando para uma educação mais inclusiva. A meta 4.7 refere, explicitamente, a importância de uma educação para a cidadania global:

Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global⁵ e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2022)

Acima de tudo, a Agenda 2030, numa vertente mais virada para a educação, pretende que os estudantes estejam mais preparados para o futuro, munidos de competências e valores, para que o seu impacto no futuro seja positivo (OCDE, 2018).

No relatório *The Future of Education and Skills* (2018), que reflete a visão de alguns membros da OCDE, a educação possui um papel crucial para desenvolver conhecimentos, competências, atitudes e valores que permitem e contribuem positivamente para um futuro mais inclusivo. A OCDE (2018) refere, ainda, que para que os estudantes tenham um papel ativo

⁵ Sublinhado da autora.

“precisarão navegar pela incerteza, por uma ampla variedade de contextos: no tempo (...), no espaço social (...) e no espaço digital. Eles também precisarão se envolver com o mundo natural, para apreciar a sua fragilidade, complexidade e valor.”⁶ (p. 5).

Tanto a Agenda 2030 como os 17 ODS apresentam preocupações que dizem respeito ao pleno exercício de uma cidadania global, valorizando a construção de sociedades mais justas, mais dignas e mais sustentáveis.

A UNESCO afirma que, quando falamos de uma cidadania global, falamos num sentido de pertença “a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global.” (UNESCO, 2016, p. 14)

Mas para alcançarmos esta cidadania global, devemos ter como ponto de partida a educação e as próprias instituições de ensino, pois é nas primeiras idades que se começam a formar os cidadãos do futuro. Ban Ki-moon, secretário-geral da ONU, enfatiza que “A educação dá-nos uma compreensão profunda de que estamos todos unidos como cidadãos da comunidade global, e que os nossos desafios estão interligados” (UNESCO, 2016, p. 14). Para além disso, a educação para a cidadania global é, muitas vezes, utilizada como um conceito agregador - que inclui a educação para direitos humanos, educação para a paz, educação para o desenvolvimento sustentável e educação para o entendimento internacional, entre outras “educações para” - que propicia curiosidade, solidariedade e também responsabilidade, visando o empoderamento dos alunos, para que estes sejam capazes de “enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 15).

Enquadramento Nacional

Esta necessidade de educar para a cidadania global não se faz apenas sentir num panorama internacional, mas também a nível nacional. Esta necessidade recai sobre educar “cidadãos e as cidadãs para que tenham consciência da complexidade dos problemas da atualidade e sejam capazes de ter atitudes e comportamentos voltados para a resolução desses problemas” (Get Up and Goals, s.d.). A prova disso, são os projetos que têm sido desenvolvidos e inseridos no currículo escolar, que visam não só os alunos, como também os docentes, quer na sua formação inicial como contínua, como é o caso do projeto *Global Schools: Aprender a (con)viver* e do projeto *Get Up and*

⁶ Tradução da autora.

Goals!, ambos promovidos na ESE-IPVC. Nos últimos anos, as políticas educativas e as alterações que têm sido feitas no currículo demonstram que a Educação para a Cidadania tem tido um papel de destaque.

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) n.º 46/86, afirmou-se que a cidadania contribuía para a formação do educando através do desenvolvimento da personalidade e formação do carácter que permitisse:

(...) b) uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens; d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; (...) j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo. (Decreto-Lei n.º 46/86, 1986)

Estes objetivos perspectivados refletem-se em proporcionar uma melhor educação, focada no exercício da cidadania. Ribeiro et al. (2014) consideram que a Educação para a Cidadania tem sido influenciada por “determinados períodos sociopolíticos que se fizeram sentir quer a um nível interno, como foi por exemplo a queda do regime ditatorial em 1974, (...) quer a um nível externo, como foi a integração na União Europeia.” (p. 13), tendo-se refletido na denominação dada às áreas dedicadas à mesma, como *Formação Pessoal e Social e Educação para a Cidadania*.

Em 2012, devido ao contexto político, económico e social, implementou-se uma reforma educativa, na qual a cidadania passou a ser transversal. Com esta reforma, a área curricular de Formação Cívica deixa de ser um espaço destinado para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, tendo a escola a responsabilidade de desenvolver aprendizagens com este carácter, mas não existindo um tempo letivo para o efeito. Ribeiro et al. (2014) referem, de facto, que se assiste “ao esbatimento acentuado da centralidade da educação para a cidadania que é remetida para uma suposta presença no currículo” (p. 24).

Em 2017, este panorama volta a alterar-se devido a uma nova reforma educativa, que se centrou num documento-chave que moldou esta mudança, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Este documento indica os princípios, valores, visão e áreas de competências que os alunos devem alcançar. Dos oito princípios estabelecidos, destaca-se a *Base*

Humanista e a Inclusão. O primeiro perspectiva uma escola que habilite os jovens em valores e saberes, focando na pessoa, preservando a dignidade humana, sempre com vista à criação de uma sociedade mais justa. O segundo princípio defende uma escolaridade obrigatória para todos, privilegiando a equidade e diversidade (Despacho n.º 6478/2017, 2017). Este documento pretende que o jovem, enquanto futuro cidadão, entre muitas outras vertentes, “valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático; que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.” (Despacho n.º 6478/2017, 2017)

O *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* tanto do ensino básico, como do ensino secundário, ancorado no documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada. (DGE, s.d)

Acima de tudo, pretende-se que o sistema de ensino tenha valores que sejam assentes na liberdade, manifestando autonomia, tendo sempre presentes os direitos humanos, o livre arbítrio, e o respeito, assim como na cidadania e participação, conferindo o respeito pela diversidade humana, demonstrando respeito e assumindo um papel interventivo. (Despacho n.º 6478/2017, 2017).

Este projeto assentou, ainda, na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*, documento elaborado em 2017, que vem propor uma nova componente curricular denominada *Cidadania e Desenvolvimento*. Para além disso, apresenta um conjunto de direitos e deveres que devem estar na base da formação das crianças e jovens, para que estes tenham “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” (DGE, 2016, p. 1). A ENEC assenta em 17 domínios. Dentro destes, direcionamos a nossa atenção para a área da *interculturalidade* que está na base da investigação realizada que será apresentada mais adiante. Este tema pretende:

incentivar os alunos a conhecer os conceitos de identidade e pertença, cultura(s), pluralismo e diversidade cultural. Procura-se compreender causas e formas de discriminação, racismo e xenofobia para se promover o diálogo intercultural (incluindo inter-religioso) e o fenómeno de globalização e a sua relação com migrações, etnicidade e inclusão. (DGE, s.d., s/p)

De forma a complementar estes documentos e apoiar os docentes na abordagem destes domínios, foram (ou estão a ser) elaborados referenciais para cada uma das áreas, como é o caso do *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*, elaborado pela Direção-Geral da Educação. Este referencial agrega os temas, subtemas, objetivos e descritores de desempenho para as mesmas, havendo uma progressão e complexidade ao longo dos ciclos de ensino.

No âmbito da Educação para a Cidadania, o domínio da diversidade assume uma importância fundamental, dada a importância de uma cidadania inclusiva.

Diversidade

Falar de educar para a cidadania é falar também do respeito e aceitação da diversidade, quer humana, quer cultural. Assim sendo, surge a necessidade de definir o conceito de diversidade.

Quando falamos da palavra diversidade, existe um pensamento imediato para algo que se destaca pela diferença. Diversidade, de origem latina, é um substantivo feminino, que significa “a qualidade do que é diverso, variedade, multiplicidade.” (Priberam, 2021)

No prisma cultural, diversidade remete para as diferenças culturais que existem entre pessoas. Para Seaton e Seaton (2020), a diversidade não deve ser vista como um requisito ou um exercício inócuo. É uma progressão natural de uma sociedade que busca ser mais diversificada na sua representação de pessoas de uma variedade de origens e experiências.

As OCEPE (2016) descrevem a diversidade como:

diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, de género, cognitivas, motoras ou sensoriais que, ao serem acolhidas e respeitadas no grupo, enriquecem as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada uma e de todas as crianças. (Silva, et al., p.106)

Apesar de todos sermos diferentes e únicos, e cada vez mais termos um acesso facilitado à informação, continua a verificar-se que a diversidade permanece um desafio na aceitação e conhecimento da mesma. Enquanto seres humanos livres e iguais, como está escrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos temos o direito a ser e a viver da forma que nos identificamos, desde que não prejudiquemos os outros com as nossas escolhas e ações.

Na nossa sociedade atual, fruto da globalização, assistimos ao crescimento da multiculturalidade, que resulta numa maior diversidade cultural. No entanto, esta nem sempre se

traduz na desejada interculturalidade, a convivência profunda de aprendizagem mútua entre as diversas culturas. Por desconhecimento, por ignorância, por medo do desconhecido, muitas vezes a multiculturalidade é vista mais como uma ameaça à tradição do que uma riqueza, algo que nos pode tornar mais ricos enquanto pessoas e enquanto sociedades.

A coexistência de vários tipos de diversidade - linguística, religiosa, de tradições, a própria forma de organização da sociedade - convida a olhar para estas características como um fator enriquecedor para nós enquanto seres humanos e também como sociedade em geral.

Este desafio da sociedade chega também às salas de aula. “A escola é o reflexo da nossa sociedade, reflexo esse que advém da diversidade e heterogeneidade de cada indivíduo que compõe o corpo escolar” (Ribeiro et al., 2010, p 7). Não devemos esquecer o peso do espaço escolar, dado que é o espaço onde as crianças passam mais horas do seu dia.

Desta forma, o respeito pela diversidade deve ser desenvolvido desde as primeiras idades, cabendo então às instituições de ensino apelar e desenvolver esta consciência. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, pp. 76-77) afirmam que as concepções e atitudes acerca da diversidade são construídas desde o nascimento e que os sistemas ecológicos em que a criança vive têm uma influência importante na sua formação, incluindo os contextos de educação e cuidados na infância.

Em Portugal, o decreto-lei n.º 54/2018 vem estabelecer o regime jurídico da educação inclusiva, que tem como principais prioridades uma escola inclusiva “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”, concedendo a cada aluno o seu direito a uma educação inclusiva, dando respostas a todas as suas necessidades e competências e proporcionado um “sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (Decreto-Lei n.º54/2018, 2018).

Porém, para se falar numa educação inclusiva, é necessário que se passe da legislação para uma escola que seja verdadeiramente inclusiva, que disponha de mecanismos e dê respostas às necessidades dos seus alunos, e, acima de tudo, onde toda a comunidade participe e dê o seu contributo para que tal aconteça.

De acordo com Marchão e Bento (2013, p. 574), em contexto formal de educação (no jardim de infância, na escola), as aprendizagens e as experiências educativas a proporcionar às crianças

devem ter um sentido inclusivo e todos deveremos trabalhar nesse sentido, integrando e valorizando a diversidade.

Se recuarmos alguns anos, desde a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), tem-se constatado que “O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários” (p. 11). O *Manual para garantir inclusão e equidade na educação* (UNESCO, 2019) defende que “todo o estudante é importante e tem igual importância.” (p. 12).

De facto, esta preocupação em tornar as escolas mais inclusivas e promover uma educação que abraça a inclusão deve ser um trabalho coletivo, e deve ter em consideração vários fatores, para que este desejo de inclusão e esta educação seja aplicada verdadeiramente e não passe apenas por uma ideia no papel.

Rodrigues e Rodrigues (2020) consideram que pensar numa educação de todos significa providenciar recursos e engendrar acomodações que levem à aprendizagem inclusiva e, principalmente, dos alunos com maiores dificuldades, justamente aqueles para os quais a escola é indispensável e insubstituível para a sua inclusão social (p. 729).

A multiculturalidade traz, pois, desafios à sociedade e é necessário educar para a diversidade de forma que esta esteja mais preparada para acolher as diferenças. Na escola, este desafio traduz-se, muitas vezes, em *bullying*. O ato de fazer *bullying* é a expressão da não aceitação da diferença do outro. Estes atos vêm reforçar que existe uma falta de competências para lidar com a diversidade que nos rodeia. Esta prática é um dos maiores exemplos de que nós ainda não estamos preparados para a diversidade e da urgência de trabalhar este tema na sala de aula. Se o próprio espaço escolar não é isento destes atos que violam os direitos e põem em causa a pessoa, tal significa que ainda existe um caminho a percorrer.

Com os desafios cada vez mais crescentes da multiculturalidade, uma das grandes missões da escola deve ser a de educar cidadãos e cidadãs capazes de conviver em sociedade, em busca da construção de uma verdadeira interculturalidade, o que torna emergente educar para a Diversidade na Educação Pré-Escolar.

Educar para a Diversidade na Educação Pré-Escolar

Precisamos ajudar alunos e pais a valorizar e preservar a diversidade étnica e cultural que nutre e fortalece esta comunidade e esta nação.

Cesar Chavez

Uma vez que o ser humano é um ser evolutivo, é importante começarmos nas primeiras idades a estabelecer bases de aprendizagens que levem a criança a evoluir física, cognitiva e socialmente.

Todo o meio que nos envolve representa uma responsabilidade na formação do indivíduo a todos os níveis ao longo da sua vida. Nesta lógica,

o ambiente é determinante na formação da identidade do indivíduo. Há um imaginário presente em nós, que nos é transmitido pela cultura que manifestamente sobressai nos papéis sociais que desempenhamos. Ao defendermos a nossa identidade cultural, estamos a assumir um sentimento de pertença a uma cultura própria de uma determinada região, não é geneticamente herdada, ela é adquirida à nascença e vai-se desenvolvendo de forma assumida e sustentada ao longo da vida. (Patriota, 2002, p. 12)

Costa (2016, p. 4) refere que apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial, afirmando, ainda, que o adulto plenamente capaz para um exercício de cidadania ativa é o que se mantém desperto para preencher as suas necessidades de formação e de enriquecimento cultural. Oliveira-Formosinho e Andrade (citado por Madeira, 2021, p. 30) reforçam que a pedagogia não pode abstrair-se de momentos (inter)culturais e, nesse sentido, no Jardim de Infância deve explorar-se a diversidade cultural através do respeito pela diversidade e pela aceitação de diferentes opiniões e diferentes culturas.

De acordo com o Decreto-lei nº5/97, 1997 a Educação Pré-Escolar é definida como a primeira fase da educação básica, sendo o início da educação fundamental para a vida. Nesta fase, o papel das famílias neste processo é crucial, devendo estabelecer uma “estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Decreto-lei nº5/97, 1997).

Todas as aprendizagens adquiridas nesta faixa etária podem definir o perfil dos cidadãos do futuro, é por isso fundamental o papel do Pré-Escolar e também dos educadores e educadoras na vida das crianças. “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se ‘ensinam’, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.”

(Silva et al., 2016, p. 33). De acrescentar que uma educação primária eficaz pode construir uma base sólida e abrir caminhos para o sucesso futuro (UNICEF, 2021).

A criança tem uma mente que absorve o mundo como uma esponja. Quando uma criança nasce, não sabe quase nada sobre o mundo (Salomão, 2018). Assim sendo, a idade do Pré-Escolar é crucial para a formação dos cidadãos do amanhã.

Nesta linha de sentido, alguns dos objetivos da Educação Pré-Escolar passam por:

a. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania; b. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; g. Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva. (Lei n.º 5/97, 1997)

Assim, neste contexto educativo, estão definidas três grandes áreas de conteúdo, sendo elas a Área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo, fundamentais para a formação das crianças. A área de Formação Pessoal e Social é das três áreas a mais transversal, pois interliga-se com todas as outras. Esta área potencia a parte mais humana e de relações no desenvolver da criança enquanto ser humano. Como podemos constatar através do documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar:

A forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (Silva et al., 2016, p. 33)

No entanto, para além do conhecimento profundo dos objetivos das diferentes áreas de conteúdo, é fundamental adequar as atividades ao nível de desenvolvimento das crianças. As crianças em idade Pré-Escolar encontram-se no domínio cognitivo pré-operacional nos estádios de Piaget. Neste estágio, a criança vai desenvolvendo várias competências, como a linguagem, aprimorando-se a comunicação, passando depois para o questionamento. Neste estágio, predomina, ainda, o egocentrismo, pois a criança não consegue ter em conta o ponto de vista do outro, devendo promover-se atividades que vão desenvolvendo esta competência. Já de acordo com os estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg, relativos ao modo como as pessoas

decidem os seus valores e os seus princípios ou a razão de reagirem de determinada forma numa determinada situação, as crianças do Pré-Escolar encontram-se no estágio pré-convencional. Neste nível, a criança é movida pela orientação pela obediência e punição, assim como pela deferência egocêntrica face ao poder e à autoridade. De acordo com Prandi (2013), Piaget e Kohlberg “acreditam que o desenvolvimento da moralidade ocorre a partir da interação de fatores internos e externos gerando conflitos e dilemas que impulsionam o ser para as etapas seguintes da moralidade” (p. 58). O que se pretende é desenvolver as competências de pensamento e das opções morais para que as crianças sejam capazes de refletir cada vez mais, de modo a atingir o estágio pós-convencional, aquele que questiona e que aceita as regras morais apenas depois de um profundo processo reflexivo interno, e que é o objetivo de toda a Educação para a Cidadania. Aliás, foi a pensar no seu desenvolvimento que trabalhamos e desenvolvemos todas as propostas educativas. É importante trabalhar desde o Pré-escolar as relações interpessoais e o espírito de questionamento, para que as crianças mais rapidamente cheguem ao nível três de Kohlberg. Claro que não é nestas idades que se atinge este estágio, porém quanto mais cedo for desenvolvido o espírito crítico, mais cedo todos nós atingimos o terceiro nível.

O Pré-escolar é o lugar onde se começam a preparar as crianças para atingirem estas competências e é nesta fase que se deve começar a desenvolver o espírito crítico, os valores e a empatia. Por isso, deve ser o ponto de partida para que a diversidade de qualquer tipo seja abraçada e respeitada, de forma a contribuir para que os cidadãos futuros sejam cada vez mais ricos em valores inclusivos e promotores de uma sociedade mais equitativa, respeitosa e capaz de viver em harmonia. Neste sentido, acreditamos que a literatura infantil pode desempenhar um importante papel na aceitação da diversidade.

A importância da literatura infantil no Pré-Escolar para o desenvolvimento moral

De acordo com o que temos vindo a defender, a Educação Pré-Escolar é um momento fundamental para a aquisição de variadíssimas competências, quer físicas, psíquicas, sociais, culturais..., mas também para a valorização e respeito pela diversidade, enquanto uma característica comum a todos. Assim, a educação para a cidadania assume-se como fundamental, todavia, a abordagem de determinados temas nestas idades pode ser encarada como algo complexo e de difícil compreensão para as crianças.

Esta faixa etária está muito ligada ao mundo da fantasia, e as histórias contribuem para a valorização da imaginação e da criatividade das crianças. Para além disso, do ponto de vista de Butlen (2018), a literatura tem o poder de “questionar o leitor em seus valores, oferecendo um

leque de comportamentos humanos que convida cada um a se situar livremente e a construir seus julgamentos e suas categorias pessoais, a partir desses exemplos.” (p. 33). Numa perspectiva mais direcionada para o papel da literatura para as crianças, Azevedo (2014) afirma que a literatura propicia à criança, que se encontra numa fase inicial da sua formação, o “alargamento do seu horizonte de expectativas e a oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu...”. (p. 35)

Autores como Silva e Barroso (2014, p. 116) vão mais além e atribuem uma grande importância à literatura infantil como meio de transmitir uma educação para os valores com uma perspectiva numa sociedade mais humana e respeitadora dos direitos comuns e pessoais.

Para além disso, a literatura infantil detém uma carga realista e emotiva que, na perspectiva de Barros (2017), com base em Fernando Azevedo, faz com que as crianças acolham:

(...) a proposta de mundos possíveis onde, clara e explicitamente se evidencia uma vitória dos valores do bem sobre os valores do mal, dos valores da justiça sobre os da injustiça, dos valores do amor sobre os do ódio, num ambiente de elevada carga afetiva e emotiva. E mesmo quando estes textos não explicitam um *happy end* euforicamente consolador, eles nunca chegam a propor aos seus leitores a visão de um mundo sem quaisquer possibilidades de remissão. (Azevedo, 2011, p. 19)

Fica provada, assim, a importância dos livros e das histórias, uma vez que permite à criança enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquire valores para a sua vida. (Silva et al., 2012, p. 37)

A audição de histórias permite, dando sentido à palavra e ao próprio enredo, promover o pensamento crítico das crianças ao possibilitar um conjunto de questões que as fazem refletir, sem desvalorizar o valor do texto literário em si mesmo.

Assim sendo, o educador assume uma grande importância neste processo, pois cabe-lhe escolher, dentro do tema que quer abordar, os livros e as histórias adequadas ao seu grupo, gerando prazer, gosto pela leitura, promoção do espírito crítico e respeito pelo outro, simultaneamente distinto e igual ao “eu”. De acordo com Pinto (citado por Aguiar, 2010, p.61) “A

construção de identidades alimenta-se sempre de alteridades (reais ou de referência) e por isso nunca exclui em absoluto convivências e infidelidades recíprocas.”.

Metodologia

Neste campo, é apresentada a metodologia de investigação, o tipo de estudo, a caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha dos dados, a calendarização e as questões éticas.

Opções metodológicas

Uma investigação tem sempre como propósito conhecer e aprofundar determinadas áreas, assim como permitir o questionamento e construção de ideias. A presente investigação está enquadrada numa abordagem qualitativa, que analisa e descreve. Todo o processo foi uma interação constante de ambos os lados, investigador e participante, desta forma, Carmo e Ferreira (2008, p. 199), citando Bogdan e Biklen (1994), denotam que “a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”.

Sendo esta tipologia de investigação considerada “científica sistemática, dado que procura construir uma descrição, em grande parte narrativa, para informar sobre a compreensão de um determinado fenómeno social ou cultural” (Gonçalves et al., 2021, p. 10), a escolha desta metodologia justifica-se pelo facto de esta investigação se desenvolver com crianças de uma faixa etária muito jovem, dado que a grande maioria dos dados foi recolhida através de momentos de diálogo entre ambas as partes. Os mesmos autores, Carmo e Ferreira (2008), referem, ainda, que esta abordagem pode definir-se como “descritiva”, uma vez que “a descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos” (p. 198). De facto, a descrição minuciosa dos acontecimentos permite uma melhor reflexão sobre tudo aquilo a que os participantes foram sujeitos, conferindo um melhor rigor no momento da análise. É de denotar, também, que Vilelas (2020) destaca uma outra característica, a “compreensão da realidade como fruto de um processo histórico de construção visto a partir da lógica e do sentir dos seus protagonistas.” (p. 17).

Relativamente ao *design*, trata-se de um estudo de caso, muito frequente em estudos de abordagem qualitativa, pois centra-se em questões do tipo “o quê”, “como” e “porquê”, analisando as respostas no contexto da vida quotidiana, assim como os significados e explicações atribuídas por cada participante (Pinto et al., 2018, p. 30).

Caracterização dos participantes

Este estudo foi desenvolvido em contexto de PES, num JI público, localizado no concelho de Viana do Castelo. Neste, participou um grupo de crianças deste mesmo estabelecimento, assim como os encarregados de educação e a respetiva educadora.

Este grupo era constituído por 18 crianças, entre os quatro e os seis anos de idade, tendo apenas participado no estudo 14, cinco do sexo feminino e nove do masculino, o que se deveu ao facto de algumas das crianças deste grupo não comparecerem ao JI devido ao sentimento de insegurança consequente da Covid-19. É importante referir, que neste grupo de participantes, duas crianças apresentam características do espectro do autismo. Por questões de confidencialidade e anonimato, os participantes foram codificados com uma letra e um número.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Definida a questão problema, os objetivos, a metodologia e os participantes da investigação, sucede-se a recolha de dados. Os dados que são recolhidos durante a investigação são os indícios que sustentam a escrita da investigação, fundamentando-a.

Coutinho (2008) defende que “os dados são recolhidos não em função de uma hipótese predefinida que há que pôr à prova, mas com o objectivo de, partindo dos dados, encontrar neles regularidades que fundamentem generalizações” (p. 7).

Para este estudo, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação participante, a entrevista, o questionário e os registos fotográficos e audiovisuais.

Observação

A observação é um processo fundamental para o investigador, pois esta técnica permite um contacto direto entre este e o participante para a obtenção de informações sobre a realidade dos observados nos seus contextos (Pinto et al., 2018, p. 32).

Um dos principais objetivos da observação qualitativa é a compreensão do tema em investigação, privilegiando-se um tempo considerável de imersão no contexto. A observação é “um meio indispensável para entender e interpretar a realidade social” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 110).

Na observação qualitativa, o observador pode assumir um papel não participante ou participante. De referir que, na observação não participante, o observador não realiza qualquer tipo de interação com os participantes do estudo, já o observador participante é inserido na vida da população observada (Carmo & Ferreira, 2008, pp. 120-121).

Minayo e Costa (2018) mencionam a observação participante como “parte da pesquisa empírica qualitativa” (p. 145), já Amado (2014) afirma que a observação participante “implica uma aproximação muito grande do investigador em relação ao observado; fala-se, mesmo, na necessidade de ‘tomar o papel do outro’, ou da necessidade de participar da vida do observado” (p. 150).

Neste estudo predominou a observação participante, uma vez que a investigadora desempenhou um papel participativo, interventivo com os participantes. Existiu um contacto direto, com o propósito de interagir com o grupo em estudo nas atividades realizadas, tanto no interior, como no exterior do espaço da sala.

Notas de Campo

As notas de campo são um instrumento fundamental na recolha de dados, na medida em que auxiliam na recolha de informação durante o processo de observação. Estas notas acabam por ser registos que, posteriormente, tornar-se-ão indicadores essenciais na parte de reconhecimento e planeamento das propostas com os participantes. Podemos assumir que as notas de campo são o apêndice da observação, por todo o suporte que proporciona à mesma. Os autores Bogdan e Biklen definem as notas de campo como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994, p. 150).

Neste estudo, as notas de campo permitiram uma melhor análise e reflexão no momento de planificar as atividades, pois continham indicações de *feedbacks* das crianças a situações específicas que, no momento em que foram tiradas, eram um indicador a ter em conta.

Questionário

De forma a perceber a conceção dos pais sobre os hábitos de leitura, como também a importância que atribuem à mesma, para com os seus filhos, utilizou-se o questionário como instrumento de recolha de dados.

O questionário é um instrumento que, para além de não necessitar de interação entre o investigador e o inquirido (Carmo & Ferreira, 2008), possibilita o colocar de questões a uma amostra a respeito de crenças, convicções, gostos, experiências, com a finalidade da obtenção de dados que se tornam objeto de análise. Amado (2014) define o questionário como um bom instrumento da recolha de dados, dado que o objetivo do mesmo “é conhecer como é que alguém faz determinada

coisa: a frequência, a distribuição média ou o comportamento típico” (p. 151), assim como “procura saber com que frequência, magnitude (e coocorrência) esses fenómenos se verificam” (p. 229).

Autores como Sousa (2009) e Carmo e Ferreira (2014) afirmam que a utilização do questionário apresenta algumas vantagens, porém também possui desvantagens. A nível de vantagens, os autores referem a sistematização e mais eficiência na simplicidade de análise, assim como maior rapidez na recolha e análise de dados. A nível de desvantagens, estes partilham da opinião de que há uma maior tendência para uma elevada taxa de não-respostas, podem existir dificuldades de compreensão e, até mesmo, não ser aplicável a toda a população.

O questionário pode ser fechado ou misto. Este segundo tipo engloba questões fechadas e abertas. O questionário elaborado para este estudo (anexo 3) inclui seis questões - cinco questões fechadas, tornando mais direta a informação que se pretendia recolher, e uma questão aberta, facultando liberdade de resposta e informações que os inquiridos desejassem partilhar.

Entrevista

A entrevista foi, também, uma técnica de recolha de dados utilizada neste estudo, tendo sido realizada com a educadora e com as crianças. Pinto et al. (2018) descrevem a entrevista como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa” (p. 32). Esta técnica permite que o investigador realize a recolha de dados através de uma conversa, com a finalidade de compreender concepções e interpretações que o entrevistado possa ter e que sejam o alvo do próprio investigador. Esta recolha realizada pelo investigador, a partir da entrevista, permite obter informação que só poderia ser obtida através deste método, dada a especificidade das questões.

De acordo com vários autores, as entrevistas apresentam vantagens e desvantagens. Pinto et al. (2018, p. 32) destacam a “captação imediata e corrente de informações desejadas, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados assuntos, além da oportunidade de aprofundar tópicos levantados por outras técnicas de colheita, de alcance mais superficial”. Carmo e Ferreira (2008) apontam, ainda, como vantagens deste método, a flexibilidade, em relação ao tempo de duração, as adaptações que podem surgir devido aos entrevistados, e, ainda, a profundidade da conversa, que “permite observar o entrevistado e colher informações íntimas ou de tipo confidencial” (p. 164). Porém, os mesmos autores apontam como desvantagens a necessidade de despende mais tempo e também uma maior especialização do investigador (Carmo & Ferreira, 2008).

As entrevistas podem ser categorizadas como estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas. As entrevistas realizadas neste estudo foram semiestruturadas, dada a existência de um guião com questões fechadas e abertas, permitindo, no entanto, flexibilidade para que os entrevistados partilhassem livremente, de acordo com o questionado, podendo mesmo surgir novas questões no decorrer da entrevista. A entrevista à educadora (anexo 4) teve o propósito de conhecer as potencialidades que reconhece à leitura de histórias, quais os critérios na seleção das mesmas, bem como entender as suas representações sobre a Educação para a Cidadania. Já a conversa com as crianças foi realizada a pares, tendo como objetivo conhecer as perceções das crianças sobre a diferença, levar as crianças a tomar consciência das diferenças e a respeitar os diferentes tipos de diversidade.

Registos áudio/vídeo

Ao longo deste estudo, recorreu-se à recolha de dados em formato de registos audiovisuais, nomeadamente registos fotográficos e gravações de vídeo.

Esta técnica é indispensável, uma vez que o estudo foi realizado com crianças e estas, por vezes, partilham bastante informação. Para além disso, permite que o investigador possa reviver momentos, possa analisar e até refletir sobre situações, as quais, no momento, nem se apercebeu. A captação de vídeo também permite uma observação e análise mais detalhada dos comportamentos, intervenções e constrangimentos dos participantes.

Esta recolha foi essencialmente utilizada para a captação das atividades realizadas para o estudo.

Procedimento de análise de dados

Após toda a recolha de dados, é necessário proceder à análise dos mesmos. Carmo e Ferreira (2008) defendem que “uma rigorosa análise de dados é fundamental em qualquer investigação” (p. 236).

Cada método exige um conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos de pesquisa que guiarão o investigador à coleta e análise dos dados e informações (p. 5).

Um dos requisitos para haver “consistência” e “confiança” no que possa advir da investigação, é a preocupação do trabalho evidenciar cuidado, ser exaustivo para “possibilitar a ‘triangulação’ das conclusões, em função de alguma diversidade de técnicas de recolha de dados” (Amado, 2014, p. 367).

Teixeira (2003) caracteriza a fase da análise de dados como “relevante”, uma vez que “a tentativa de identificar especificidades pode significar melhores condições para o desenvolvimento de novos estudos, com base num melhor e maior entendimento conceitual do processo, alinhado aos respectivos paradigmas” (p. 178).

De acordo com Vergara (citado em Teixeira, 2003, p. 195), os objetivos da investigação só são alcançados através da recolha de dados, do tratamento e interpretação dos mesmos, para assegurar a correlação entre os objetivos estabelecidos e as formas da obtenção e alcance dos mesmos. O mesmo autor afirma, ainda, que, “ao empreender a coleta de dados obtém-se as mais variadas respostas; estas, por sua vez, para que possam ser adequadamente analisadas, necessitam ser organizadas, o que é realizado mediante o seu agrupamento em certo número de categorias” (Teixeira, 2003, p. 196).

Assim sendo, nesta investigação, estabeleceram-se as seguintes categorias de análise:

A. Importância da leitura de histórias em Educação Pré-Escolar.

A leitura de histórias é um complemento essencial na educação Pré-escolar. Para além de potencializar o desenvolvimento linguístico, também permite que se introduzam várias temáticas. Alguns autores defendem que

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. (Sim-Sim et. al., 2008, p. 12)

A par disso, a literatura infantil representa e propicia às crianças a entrada no mundo da fantasia, contactando, por vezes, com temáticas de uma forma mais leve do que a realidade do mundo.

B. Critérios usados na seleção das histórias.

O processo de seleção de histórias pode, por vezes, converter-se num desafio. Na atualidade, existe cada vez mais uma imensa oferta de histórias, para vários gostos, temas e idades. Neste sentido, para facilitar o processo, é necessário ter em conta os interesses do grupo, as ilustrações, a extensão da história, e qual a obra que transmite a mensagem da melhor forma.

C. Representações acerca da importância de trabalhar temáticas relacionadas com a Cidadania Global.

Apesar do fenómeno da globalização e de todos os benefícios que advieram deste, e de cada vez mais o ser humano estar em constante evolução, continuam a permanecer temas que necessitam de ser discutidos para o desenvolvimento do indivíduo. Desenvolver atividades com várias temáticas que se relacionam com a Cidadania Global e abordá-las em contextos de Pré-escolar permite uma consciencialização e um desenvolvimento do respeito pelo outro.

A educação para a cidadania global desponta como um caminho para ajudar os sujeitos a tomarem consciência da sua cidadania alargada, que se materializa na ação e na assunção de responsabilidades pessoais e coletivas em relação ao planeta em prol da sustentabilidade ambiental, cultural e económica, da paz e da justiça social. (Sá et al., 2020, pp. 18-19)

D. Representações do conceito de Diversidade

O conceito de diversidade pode assumir várias interpretações mediante o contexto, como já foi referenciado neste documento. Porém, a diversidade na educação em Pré-escolar, requer uma sensibilidade, pois o propósito de desenvolver esta consciência em crianças mais pequenas é para que, no futuro, elas sejam capazes de abraçar as diferenças como algo fundamental, que nos torna únicos e igualmente importantes.

Alguns autores como Guimarães e Silva (2022) afirmam que os professores e as instituições de ensino “devem tornar visível a diversidade, discutir as diferenças, entender e ouvir os outros, pois estas são experiências que ajudam a abordar o desconhecido, com a informação necessária para quebrar os mitos que são a base da discriminação” (p. 3).

Calendarização do estudo

A investigação em questão realizou-se entre os meses de outubro de 2021 a outubro de 2022, desenvolvendo-se por fases, como podemos confirmar através da tabela 2.

A primeira fase foi de observação dos participantes no contexto, tendo uma duração de três semanas. Esta fase teve o propósito de conhecer o grupo, as suas rotinas e as suas características. Nesta mesma altura, foram definidas técnicas e instrumentos de recolha de dados, especificamente, o questionário e as entrevistas, tendo também sido iniciada a planificação das atividades.

A segunda fase da investigação foi dedicada à entrega dos questionários aos encarregados e encarregadas de educação e à preparação dos guiões das entrevistas, assim como à implementação das atividades idealizadas.

A terceira fase deste estudo foi dedicada ao processo de análise e descrição dos dados, com a finalidade de concluir o relatório.

Tabela 2

Calendarização da investigação

Fase	Data	Procedimentos	Recolha de Dados
<i>I</i>	outubro a novembro de 2021	✓ Eleição do tema e definição dos objetivos do estudo; ✓ Identificação da metodologia e das técnicas de recolha de dados; ✓ Criação dos instrumentos de recolha de dados e planeamento das atividades.	✓ Notas de campo; ✓ Observação participante;
<i>II</i>	novembro de 2021 a janeiro de 2022	✓ Entrega de questionários aos/às encarregados/as de educação; ✓ Elaboração e aplicação das entrevistas; ✓ Implementação das atividades.	✓ Observação ✓ Questionário; ✓ Entrevista; ✓ Registos audiovisuais (fotografia, gravação de áudio e vídeo).
<i>III</i>	Fevereiro a outubro de 2022	✓ Revisão de literatura; ✓ Análise de dados; ✓ Conclusões; ✓ Finalização do relatório.	

Questões éticas

As questões éticas devem ser uma preocupação ao longo de toda a investigação. Assim, houve a preocupação na preservação da identidade dos participantes, tendo sido pedida autorização aos/às encarregados/as de educação para a participação no estudo dos seus educandos/as. Em toda a descrição do estudo, foram seguidos os parâmetros do anonimato.

Autores como Duque e Calheiros defendem que, de forma a evitar situações desconfortáveis (uso indevido de dados, violação da liberdade, dissimulação da identidade) para

ambas as partes, investigador e participantes, cabe aos investigadores deixarem bem claras, desde o início, todas as informações sobre o seu trabalho.

(...) só devem dar garantias de confidencialidade quando absolutamente convencidos de que cumprirão a sua palavra. Devem, de igual modo, explicar aos estudados os objetivos e as implicações da pesquisa, com vista a obter destes o consentimento informado. (Duque & Calheiros, 2017, p. 104)

Descrição

Neste subcapítulo, serão descritos os questionários, a entrevista à educadora cooperante e as atividades realizadas em cada sessão ao longo da investigação.

Questionário

O questionário entregue aos encarregados de educação, como já mencionado acima, teve como objetivo perceber a conceção dos pais sobre os hábitos de leitura, como também a importância que atribuem à mesma, para com os seus/suas filhos/as. Foram entregues questionários a todo o grupo e todos os/as encarregados/as de educação responderam. O questionário é composto por cinco questões fechadas e uma questão aberta, sendo elas:

- 1 - Tem hábitos de leitura?
- 2 - Tem o hábito de ler para o(s) seu(s)/sua(s) educando/a(s) ?
- 3 - Com que intervalo de tempo presenteia o/a seu/sua educando/a(s) com um livro?
- 4 - Em que critério(s) se baseia para escolher o livro? Pode assinalar mais do que uma opção.
- 5 - Na sua perspetiva, quais as vantagens de ler histórias ao/à seu/sua educando/a? Pode assinalar mais do que uma opção.
- 6 - Se optou por “transmissão de valores” em alguma das questões anteriores, identifique que valores procura ativamente transmitir através da leitura de histórias.

Entrevista

A entrevista à educadora cooperante realizou-se durante o período das observações. Esta entrevista teve como propósito conhecer as potencialidades que a educadora reconhece à leitura de histórias, quais os critérios na seleção das mesmas, bem como entender as suas representações sobre a Educação para a Cidadania. Assim sendo, para a estruturação do guião desta entrevista,

foram definidas quatro categorias, estabelecido um objetivo para cada uma das categorias e formuladas questões, tendo em conta os mesmos.

Sessões

A investigação deste estudo ocorreu durante o período de seis sessões e envolveu a planificação e implementação de atividades que visavam consciencializar para a diversidade através da compreensão literária, integradas na exploração da leitura de histórias e jogos. A educadora cooperante permitiu total liberdade na implementação das atividades com o cuidado de seguir os conteúdos programáticos a serem explorados. Todas as atividades pensadas foram partilhadas e discutidas com a educadora para compreender se estas se enquadravam nas necessidades e características do grupo.

Todas as sessões tiveram por base os documentos curriculares, nomeadamente as OCEPE e o Referencial de Educação para o Desenvolvimento, de forma a cumprir os objetivos que neles estão estabelecidos para este nível de ensino.

As atividades de compreensão literária realizaram-se sempre na sala, num espaço de reunião do grupo, sentados no chão. A grande parte dos jogos desenvolvidos com as crianças foram realizadas no exterior, tendo sempre em conta as condições meteorológicas.

Assim sendo, apresenta-se a descrição das sessões assim como os objetivos definidos para cada uma das atividades e respetivos recursos.

Tabela 3

Organização das Sessões

FASE	ATIVIDADE	DATA
I – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	<i>“Mais diferente de mim”</i>	8 – 9 de novembro
II – DIVERSIDADE COMO RIQUEZA	<i>“A teia que nos une”</i> Atividade dos lápis de cor <i>“Gosto ou não gosto – eis a questão”</i>	15 de novembro
	Livro <i>O Monstro Rosa</i> de Olga Dios (2013) <i>“O meu monstro”</i> <i>“Balões ao ar”</i>	29 de novembro
	História <i>A Solução para a Amizade</i> <i>“Descobre a solução”</i>	14 de dezembro
	Livro <i>O Jaime é uma sereia</i> de Jessica Love (2021) <i>“O que eu gostava de ser”</i> <i>“E se...”</i>	17 de janeiro
	Livro <i>Uma lição de amor</i> de Carmen Garcia (2021) <i>“Como é o Jaime”</i> Mímica	21 de janeiro
	Livro <i>Todos fazemos tudo</i> de Madalena Matoso (2019)	31 de janeiro
III – ATIVIDADE DE AFERIÇÃO		

I Fase – Atividade Diagnóstica

Tabela 4

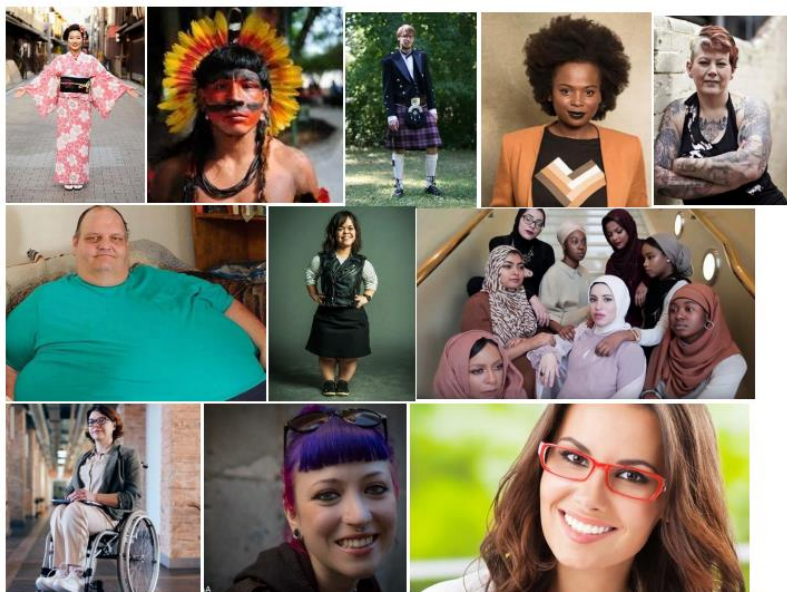
Atividade Diagnóstica

Áreas de Conteúdo	- Área de Formação pessoal e Social ➤ Convivência democrática e cidadania
Objetivos	- Conhecer as perceções das crianças sobre a diferença. - Levar as crianças a tomar consciência das diferenças. - Respeitar os diferentes tipos de diversidade.
Recursos	- 10 Imagens

A fase I é denominada de “Atividade Diagnóstica”, uma vez que a atividade proposta “Mais diferente de mim” pretendeu perceber as conceções das crianças sobre o que era diferente. Esta atividade realizou-se a pares, numa sala à parte, com a EE. As imagens apresentadas representavam pessoas com diferenças entre si.

Figura 8

Imagens “Mais diferente de mim”



Primeiramente, as crianças observaram as imagens (figura 8) dispostas em cima da mesa, e só após esta fase é que a EE colocou a seguinte questão “Escolhe uma imagem com uma pessoa que consideres/aches diferente de ti!”. Depois de a criança eleger a imagem que considerava mais diferente de si, a EE colocou outras questões como: “Por que razão escolheste esta imagem em particular?”, “Por que achas que esta pessoa é diferente de ti?”, “O que pensas quando olhas para essa imagem?” e “O que sentes quando olhas para esta imagem?”.

Na segunda parte da atividade, as crianças foram confrontadas com as imagens que ambas escolheram, ou seja, cada uma deveria dizer algo e tentar encontrar os pontos em comum.

Fase II – Diversidade Como Riqueza

A fase II, denominada com “Diversidade como Riqueza” foi composta por cinco sessões. A primeira sessão foi composta por três atividades, as restantes tiveram sempre como base um livro e a partir do mesmo foram desenvolvidas atividades que se relacionavam com a história.

1.ª Sessão

Tabela 5

Organização da sessão 1

Áreas de Conteúdo	- Área de Formação pessoal e Social ➤ Convivência democrática e cidadania - Referencial de Educação para o Desenvolvimento
Objetivos da Convivência democrática e cidadania	- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. - Conhecer-se e aos outros. - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.
Objetivos do Referencial	- Valorizar a diversidade na sociedade. - Entender o valor da diversidade das pessoas.
Recursos	- Novelo de lã - Lápis de cor e folha branca

Esta primeira sessão foi o ponto de partida para a exploração da diversidade como riqueza. Nela, foram realizadas três atividades, sendo elas “A teia que nos une”, a atividade dos lápis de cor e “Gosto ou não gosto – eis a questão”.

“A teia que nos une”

Esta atividade realizou-se ao ar livre na zona de recreio e em roda, para que houvesse espaço suficiente e para que as crianças se conseguissem ver umas às outras.

O jogo iniciou com uma primeira pessoa a prender a ponta do novelo de lã ao seu dedo. Este tinha de dizer algo que considerasse especial em si e, depois, tinha de eleger outro ou outra colega, dizendo o seu nome em voz alta e entregando-lhe/atirando-lhe o novelo, sem nunca largar o fio. Uma vez que o atirar do novelo pode ser um pouco difícil para algumas crianças, teve de ser a EE a levar o novelo até à criança que foi selecionada para fazer a partilha. A EE fez uma primeira vez para exemplificar. Repetiu-se este processo, até que todos os membros da roda tivessem partilhado.

Depois do novelo passar por todos, o grupo foi questionado sobre o que lhes fazia lembrar o “emaranhar” dos fios. Depois deste breve momento sobre o significado da teia, a EE conduziu o diálogo para um tom de reflexão acerca do que estiveram a fazer, tentando também perceber se o grupo se ouviu entre si. Foram colocadas as seguintes questões:

- O que acharam deste jogo? Já tinham jogado alguma vez?
- O que acham que aprenderam com ele?
- Que características especiais é que nós temos aqui neste grupo?
- Gostaram de conhecer melhor as outras meninas e meninos?
- Alguém ficou espantado/a com o que foi dito?”
- Lembram-se de alguma coisa que tenha sido dito por outras crianças?
- Alguém disse coisas iguais?
- Vocês sabiam que o vosso amigo era assim?

Figura 9

Jogo "A Teia que nos une"



Atividade dos lápis de cor

A segunda atividade desta sessão iniciou-se com uma escolha que devia ser feita por cada criança. A criança devia escolher se queria desenhar com um lápis de uma só cor ou com várias cores. Escolhido o material que preferiam utilizar, as crianças foram organizadas em dois grupos, de acordo com aquilo que escolheram - um grupo trabalhou numa mesa, realizando o desenho com apenas um lápis de uma cor à sua escolha, e o outro grupo, noutra mesa de trabalho, utilizando todos os lápis de cor. Não havia tema para o desenho, cada criança teve a liberdade para desenhar o que desejasse.

No final de todas realizarem os seus desenhos, a EE promoveu um momento de reflexão para que cada criança partilhasse a razão de ter escolhido o material (caso tenha sido esse o critério utilizado) e o que desenhou. Após a conclusão dos desenhos, e a partilha da razão da decisão da criança sobre os lápis que quis utilizar para desenhar e pintar, foi promovido um diálogo em que foi colocada a questão “Já imaginaram como seria se tudo fosse da mesma cor?”, para que as crianças refletissem sobre a importância das diferenças e o quanto nos enriquecem.

Figura 10

Atividade dos Lápis de cor



“Gosto ou não gosto – eis a questão”

A atividade “Gosto ou não gosto – eis a questão” é um jogo que teve como propósito que as crianças se conhecessem mais umas às outras, descobrindo pontos em comum e também diferenças entre elas. O objetivo primordial era identificar o caráter especial de cada pessoa reconhecendo, também, que todos os seres humanos partilham sentimentos, desejos, medos, entre outros. A EE, neste jogo, teve um papel de mediadora, ou seja, ia conduzindo as questões e, ao mesmo tempo, podia participar no jogo. Este decorreu no espaço exterior com as crianças organizadas, primeiramente em roda, passando depois para organização em linha. Para este jogo, não era necessário material, apenas colocadas questões em que as crianças deviam responder, dando ou não um passo em frente. Exemplo:

- Quem gosta de chocolate? As crianças que gostam de chocolate devem dar um passo em frente, as crianças que não gostam devem permanecer no mesmo lugar, e assim sucessivamente. As questões a serem colocadas foram direcionadas para características, gostos pessoais, desejos, medos, sentimentos, experiências.

Tabela 6

Questões Orientadoras

Questões pessoais	Questões sobre gostos
Quem já morou noutra país?	Quem gosta da mãe e do pai?
Quem é menino?	Quem gosta de ir passear com a família?
Quem é menina?	Quem gosta de fazer puzzles?
Quem tem irmão/ã(s)?	Quem não gosta de acordar cedo?
Quem sabe nadar?	Quem gosta de brincar no parque?
Quem já chorou?	Quem gosta de azul?
Quem já sorriu?	Quem gosta de cor-de-rosa?
Quem já sentiu medo?	Quem gosta de chocolate?
Quem tem medo do escuro?	Quem gosta de brócolos?
Quem acha que é um bom amigo?	Quem gosta de ouvir histórias?
	Quem gosta de filmes de terror?
	Quem gosta de dançar?
	Quem gosta de jogar à bola?

Depois de concluídas as questões, e de forma a refletirem sobre a razão do jogo, as crianças foram questionadas: “Fomos todos à frente (ou levantamos a mão) nas mesmas coisas?”

2.ª Sessão

Tabela 7

Organização sessão 2

Áreas de Conteúdo	- Área de Expressão e Comunicação ➤ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Área de Formação pessoal e Social - Referencial de Educação para o Desenvolvimento
Objetivos do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem. - Interagir com o grupo contribuindo com ideias e pensamentos. - Ouvir a história, respeitando o momento de leitura. - Identificar as personagens presentes na história.
Objetivos do Referencial	- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. - Valorizar a diversidade na sociedade. - Entender o valor da diversidade das pessoas.
Recursos	1.º Momento: Elementos da história (Monstro Rosa; Monstro Azul, Pássaro Amarelo, Rã dos Três Olhos, Monstro Bola, barco de papel, bicicleta, monstros brancos, arco-íris) 2.º Momento: Folha branca e materiais de colagens, pintura e recorte 3.º Momento: Balões e marcadores

Livro *O Monstro Rosa*

Na segunda sessão, foi explorada a história do livro *O Monstro Rosa*. Esta sessão foi organizada em duas atividades. A primeira relacionou-se com a leitura da história e atividade no seguimento da mesma; a segunda foi a atividade “Balões ao ar”.

O livro *O Monstro Rosa* é uma obra da autora e ilustradora Olga de Dios. Esta autora, de nacionalidade espanhola, utiliza as suas obras para abordar temas como a solidariedade, justiça e igualdade, através de personagens do universo do fantástico. Este conto, lançado em 2013, fala sobre o valor da diferença, pretendendo transmitir a diversidade como um elemento enriquecedor da sociedade. O conto *O Monstro Rosa* é uma obra aconselhada para crianças a partir dos três anos de idade. É de destacar as suas ilustrações, chamativas e bem representativas. O texto é curto, mas com vocabulário acessível para a faixa etária à qual se destina. Esta é uma história leve, mas com uma mensagem muito importante capaz de fazer as crianças refletirem.

A leitura do livro *O Monstro Rosa* iniciou-se através de uma atividade de pré-leitura, em que o objetivo era que as crianças previssem o assunto da história e como estes elementos se poderiam relacionar. Para isso, dentro de uma caixa, estavam elementos que aparecem mencionados na história, como por exemplo: um ovo rosa, o Monstro Rosa, o Monstro Azul, a Rã dos três Olhos, o Bicho Bola, o Pássaro Amarelo, os Monstros Brancos, uma imagem de uma bicicleta, um arco-íris.

A leitura da história foi realizada através de uma dramatização, acompanhada pelos elementos que estavam no interior da caixa das histórias, que foram auxiliando no contar, aparecendo à medida que iam sendo mencionados.

Figura 11

Leitura do livro O Monstro Rosa



Após o término da história, foi desenvolvido um diálogo com o intuito de levar as crianças a refletirem sobre o sentido da história.

Tabela 8

Questões Orientadoras história O Monstro Rosa

Questões sobre emoções	Compreensão da história	Proposta sobre a história
Como é que vocês acham que o monstro se sentia no lugar onde nasceu? Será que o monstro se sentia confortável?	Quem é a personagem principal da nossa história? Como é que ele era? Como era o lugar onde o monstro nasceu? Como era o céu neste lugar? E os outros monstros, como eram?	O que tornava estes amigos tão especiais? O monstro rosa era diferente ou os outros monstros é que eram? Porquê? Será que os outros monstros não eram também eles diferentes do monstro rosa?
Será que os outros monstros também se sentiam assim?	Como era o monstro rosa em comparação com os outros?	Será que nós somos como o monstro rosa e os seus amigos, ou como os monstros brancos?
Se vocês fossem o monstro rosa, como é que se sentiriam?	Qual era o sonho do monstro? Como é que o monstro viajou?	Qual é a mensagem desta história?
Por que será que o monstro rosa se sentiu tão feliz com os novos amigos que encontrou no novo lugar?	Como era o novo lugar que o monstro rosa encontrou? Também gostavam de viver num lugar assim? Quem é que o monstro rosa encontrou quando chegou ao lugar diferente? E como é que eles eram?	

Através das respostas que as crianças iam dando, foi conduzindo um diálogo para que as crianças conseguissem refletir que “a diversidade é um elemento enriquecedor na nossa sociedade”, e que o problema não era nem estava no monstro Rosa, mas que este lugar branco, onde nascera, não se enquadrava nele. Muitas vezes, podemos sentir-nos diferentes num lugar, se as pessoas à nossa volta se vestem, pensam ou fazem tudo igual.

A grande lição desta história é que devemos procurar a nossa felicidade e aceitar as diferenças que nos rodeiam. Todos somos necessários e são as nossas diferenças que nos complementam e tornam o mundo mais rico. O problema não está na diferença, mas na ideia constante de que devemos ser todos iguais.

Atividade “O meu monstro”

Como seguimento deste momento de leitura de história e para dar continuação ao tema, foi lançado um desafio para que cada criança, numa folha branca, criasse o seu próprio monstro, recorrendo a todo o tipo de materiais, desde marcadores, lápis de cor, recortes de jornais ou revistas, entre outros materiais disponibilizados.

Figura 12

Atividade "O meu monstro"



O objetivo desta atividade consistia em, após todos criarem o seu próprio monstro, partilharem uns com os outros e que refletissem que nenhum monstro é igual, da mesma maneira que não existem pessoas iguais. Este momento foi orientado através de questões:

- Fala-me do teu monstro! Desenhaste dessa cor/com esses olhos, porquê? Por que usaste só esse material? O teu monstro é assustador ou como o Monstro da história?
- Alguém desenhou um monstro igual?
- E monstros parecidos? Existem?
- Usaram todos a mesma cor para pintar o vosso monstro?

Atividade “Balões ao ar”

O jogo “Balões ao ar” é um jogo de fases. Numa primeira fase, foram distribuídos balões da mesma cor por todas as crianças. Já com os balões, ao som de partida, lançavam o balão ao ar e brincavam à vontade.

Figura 13

Atividade "Balões ao ar"



Depois de brincarem um pouco com estes, era dado outro sinal, mas, desta vez, as crianças deviam deixar os balões cair ao chão. Em seguida, foi pedido que cada criança apanhasse o seu balão do chão. Dado que os balões eram todos iguais, era esperado que as crianças exteriorizassem que não conseguiam apanhar o seu balão, por serem todos iguais.

Questões:

- Como é que sabem que esse é o vosso balão?
- Se tivéssemos de fazer novas regras para este jogo, quais seriam? Como poderíamos resolver este nosso problema?

Neste primeiro momento do jogo, o importante era que as crianças refletissem, mais uma vez, sobre a importância da diferença/diversidade. Através desta atividade, que explora esta temática, utilizando um simples objeto como um balão, a criança está a refletir sobre a importância das diferenças, e a não olhar para elas como algo negativo ou que deve ser posto de parte.

Na segunda fase do jogo foram disponibilizados marcadores, para que as crianças desenhassem um símbolo (*smile*, flor, lua, sol, um X, ...) no seu balão. Esta decoração teve o intuito de tornar o balão único. Depois de todos marcarem o seu balão, voltaram novamente a atirar os

balões ao ar e brincaram por instantes, à semelhança da primeira fase. Foi dado, novamente, um sinal para deixarem os balões cair ao chão, sendo pedido que cada criança que apanhasse o seu balão. As crianças foram novamente questionadas:

- Desta vez foi mais fácil encontrarem o vosso balão? Porquê?

Figura 14

Marcação do balão



3.ª Sessão

Tabela 9

Organização sessão 3

Áreas de Conteúdo	- Área de Expressão e Comunicação ➤ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Área de Formação pessoal e Social - Referencial de Educação para o Desenvolvimento
Objetivos do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Cooperar com outros no processo de aprendizagem. - Interagir com o grupo contribuindo com ideias e pensamentos. - Identificar as personagens presentes na história.
Objetivos do Referencial	- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. - Reconhecer que as diferenças também representam desafios. - Valorizar a diversidade na sociedade. - Entender o valor da diversidade das pessoas.
Recursos	1.º Momento: Caixa das histórias e imagens 2.º Momento: “Saco mágico” e cartões 3.º Momento: Vídeo

Esta sessão iniciou-se pela leitura, interpretação e análise da história *A Solução para a Amizade* e, seguidamente, realizou-se também a atividade “Descobre a Solução”.

História *A Solução para a Amizade*

A história *A Solução para a Amizade* foi escrita pela EE, inspirada no vídeo *What would Christmas be without love?* do Erste Group. Esta história tem como propósito abordar a solidariedade e os desafios que as diferenças representam. A nível textual, na criação desta história, houve uma preocupação em utilizar um vocabulário acessível, porém também foram introduzidos sinónimos para palavras que estes já conheciam, assim como foram utilizados recursos expressivos como a metáfora, o pleonismo, e a personificação. Apesar de nestas idades as crianças não terem conhecimento ou quando ouvem uma história não serem capazes de identificar a presença de recursos, o seu uso tem o poder de embelezar o corpo do texto. Daí na criação da história *A solução para a amizade* ter recorrido ao seu uso para que a história fosse embelezada através do recurso a determinadas palavras.

Para se introduzir o momento da leitura da história, foi dada uma pista através do calendário do advento, que todos os dias tinha uma tarefa/desafio/pista do que iria acontecer no dia. Dentro do envelope do dia em questão, estava a imagem dum porco espinho. A EE explicou às crianças que escreveu uma história e que gostava de partilhá-la.

A leitura da história *A Solução para a Amizade* foi acompanhada de imagens para retratar melhor o que se estava a ler. Este momento de leitura foi pausado, para que as crianças fossem acompanhando o que estava a ser lido e para que, de alguma forma, conseguissem visualizar a história na sua mente. Lida a história, foram colocadas questões no âmbito da interpretação e compreensão da história, emoções e sentimentos.

Tabela 10

Questões Orientadoras da História A Solução para a Amizade

Questões sobre emoções	Compreensão da história	Proposta sobre a história
Qual era o problema do Chico, ou seja, o que deixava o chico muito triste?	Como se chamava a personagem principal? E que animal é que ele era? Como era o Chico? Ele tinha muitos amigos? Como é que ele era para os seus amigos? O que é que o chico gostava de fazer?	Como é que os outros animais resolveram o problema do Chico? O Chico era diferente, como todos nós somos diferentes uns dos outros, mas qual seria a maior diferença dele?
Como se sentia o Chico?	Será que o Chico gostava de fazer amigos? Como se chamava o bosque para onde o Chico foi viver? E como se chamavam os animais que lá viviam? Se nós nascemos em Portugal somos portugueses. Então os animais do bosque especial são...?	O que é que aprendemos com esta história?
Será que os outros animais também se sentiam assim?	Qual era a estação do ano que marcava o início da escola? Como estava o bosque nesta estação? a cor das folhas lembrava algo, que é muito quente. O que é? Vocês conhecem a palavra brisa? O que é brisa?	

Através das questões e do diálogo estabelecido com as crianças, pretendeu-se levar as crianças a refletir que, apesar de todos sermos diferentes, nem sempre é fácil aceitarmos essas diferenças e precisamos de nos ajustar como fizeram os outros animais. O Chico não tinha culpa de picar, ele era um porco espinho e os outros animais também não tinham culpa que os picos do Chico os magoassem. O mais importante nesta história é que os outros animais não desistiram de procurar uma maneira de poderem ser amigos e brincar com o porco espinho. Por vezes, temos de nos adaptar às pessoas que nos rodeiam e aprender a lidar com essas diferenças.

Num segundo momento desta atividade, foi pedido que as crianças organizassem as imagens que foram utilizadas para auxiliar o contar da história, de forma a lembrá-la e a estabelecer uma linha temporal dos acontecimentos.

Atividade “Descobre a solução”

O jogo “Descobre a solução” consistiu em cartões com imagens (figura 15) que ilustravam situações que representam um problema. O objetivo deste jogo era perceber de que forma as crianças os resolveriam.

Figura 15

Cartões do jogo "Descobre a solução"



Primeiramente, a imagem era explorada em grande grupo, ou seja, as crianças deviam descrever o que viam e só depois é que eram questionadas sobre qual seria a situação a resolver nesta imagem. Só quando terminada a exploração de uma imagem é que a EE revelava a próxima imagem, desta forma o grupo não dispersava a sua atenção, focando-se apenas na imagem em questão. No final, foi promovido um momento de reflexão.

Imagem n.º1 (figura 16)– Duas crianças, uma com uma bola na mão e outra com uma corda. Após descreverem a imagem, pretendia-se que as crianças refletissem que as duas crianças querem brincar juntas, mas gostam de coisas diferentes.

Figura 16

Imagem número 1



A solução pode ser brincarem um pouco com o brinquedo de cada um ou encontrar uma brincadeira de que ambos gostem. O importante é que consigam perceber que não faz mal gostarmos de coisas diferentes e que devemos aceitar as preferências dos outros, mas que, por vezes, precisamos de negociar, encontrando uma solução a “meio” para que todos se sintam bem.

Imagem n.º2 (figura 17) – Duas pessoas a partilhar os auscultadores e, por cima das suas cabeças, existe um balão que representa os seus gostos musicais.

Figura 17

Imagem número 2



A reflexão desta segunda imagem vai muito ao encontro da primeira imagem, dado que as crianças devem concluir que, uma vez que as jovens gostam de estilos de música diferentes e estão a partilhar os auscultadores, têm de chegar a um acordo para que ambas possam ouvir as músicas de que gostam. Por exemplo, cada uma pode escolher, à vez, três músicas de que gosta para as duas ouvirem, e assim ambas ficam satisfeitas.

Imagem n.º3 (figura 18) – Crianças em volta do computador.

Esta imagem representa uma situação que ocorre muito frequentemente neste grupo de crianças.

Figura 18

Imagem número 3



A EE utiliza esse exemplo, que lhes é familiar, para explorar a situação. No caso deste grupo existe, por vezes, uma disputa para estar no computador na sala, no momento livre em que podem eleger a área onde querem brincar, o que, por vezes, causa constrangimentos.

Foi importante que o grupo refletisse que era normal gostarmos e querermos as mesmas coisas, o problema está na forma como reagimos nesses momentos. Por vezes, somos agressivos e não damos oportunidade aos outros para experienciarem, não partilhamos. E é nesses momentos que é importante refletirmos quantas vezes, por exemplo, já brincamos no computador e quantas já brincou o nosso amigo, para podermos equilibrar o acesso.

Imagem n.º4 (figura 19) – Duas crianças a jogar à bola e uma criança em cadeira de rodas mais afastada e triste.

Figura 19

Imagem número 4



Esta imagem é a que talvez possa criar mais dificuldades em encontrar uma solução, dado que é uma realidade com a qual as crianças podem nunca ter contactado e podem apontar logo que não há solução. Dado que esta é a que pode representar um maior desafio, a EE explora por partes, primeiramente focando nas crianças que estão a brincar com a bola e questionando de que outras formas podem brincar com a bola. Um segundo momento é mais centrado na criança de cadeira de rodas, explorando as conceções que têm sobre como esta pode brincar. O terceiro momento é questionar como todas as crianças poderiam brincar com a bola. Por exemplo, podem brincar com a bola utilizando apenas as mãos.

4.ª Sessão

Tabela 11

Organização sessão 4

Áreas de Conteúdo	- Área de Expressão e Comunicação ➤ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Área de Formação pessoal e Social - Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Área de Expressão e Comunicação ➤ Subdomínio das Artes Visuais
Objetivos do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem. - Interagir com o grupo contribuindo com ideias e pensamentos. - Ouvir a história, respeitando o momento de leitura. - Identificar as personagens presentes na história.
Objetivos da Área de Formação Pessoal e Social	- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.
Objetivos do Referencial	- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. - Valorizar a diversidade na sociedade. - Compreender a importância de aceitarmos os outros como eles são. - Ter capacidade de reconhecer diferenças e a diversidade que existe.
Objetivos do Subdomínio das Artes Visuais	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
Recursos	1.º Momento: “Caixa das Histórias” e Marionetas de luva 2.º Momento: Plasticina 3.º Momento: “Saco mágico” e tiras de papel com situações

A quarta sessão foi constituída por um momento de leitura, compreensão, e interpretação da história *O Jaime é uma sereia* e por duas atividades, “O que eu gostava de ser” e “E se...”.

Livro *O Jaime é uma sereia*

A história *O Jaime é uma sereia* é uma obra da autora americana Jessica Love. Este livro foi lançado em 2020, e celebra a individualidade e o amor incondicional. É uma narrativa visual, muito rica em ilustrações cheias de cor, com uma narrativa verbal muito curta e sucinta. Este conto,

também direcionado para crianças entre os 3-5 anos, recebeu o prêmio *Bolognaragazzi*, na categoria *Opera prima*, em 2019, e, além disso, é um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura 2027.

Na primeira parte, antes de se iniciar a leitura da história *O Jaime é uma sereia*, foi realizada uma atividade de pré-leitura. Primeiramente, foi analisada a capa do livro, sem revelar o título do mesmo. Depois de ouvida a opinião das crianças, procedeu-se à leitura da história. Terminada a leitura, foram colocadas questões de carácter de compreensão e interpretação de texto.

Tabela 12

Questões orientadoras da história O Jaime é uma Sereia

Compreensão da história	Proposta sobre a história
Quem são as personagens desta história?	O que vocês acharam da ideia da avó depois do Jaime decidir vestir-se de sereia? Vocês acham que a avó fez bem em levar o Jaime para junto das outras sereias?
Como era o Jaime fisicamente?	O Jaime gostava de ser uma sereia, e vocês já alguma vez já tiveram vontade de ser outra coisa, outro ser?
Onde estava o Jaime no início da história?	
Como era a sua avó?	
Quem é que ia também no comboio/metro?	
Depois de saírem da estação, para onde foram o Jaime e a avó?	
O que mais adorava o Jaime?	
Enquanto a avó foi tomar banho, qual foi a ideia que o Jaime teve? Depois de colocar todas estas coisas, o Jaime parecia-se com o quê ou com quem?	
Quando a avó saiu do banho e viu o Jaime o que é que fez?	
Onde é que avó do Jaime o levou depois dele estar vestido de sereia?	

Atividade “O que eu gostava de ser”

A segunda parte desta atividade vem no seguimento da última questão colocada na primeira parte “O Jaime gostava de ser uma sereia, e vocês já alguma vez tiveram vontade de ser outra coisa?”. As crianças foram organizadas nas mesas de trabalho e seguiu-se a explicação da

atividade. Nesta atividade, era pretendido que as crianças, através de plasticina, representassem que outra “coisa/ser” gostariam de ser. Esta representação era inteiramente livre, ou seja, a criança escolheu se preferia representar-se a si como gostaria de ser, ou algum objeto que caracterizasse o que gostaria de ser.

Figura 20

Atividade "O que gostava de



O objetivo era que as crianças se expressassem, explorando diferentes materiais e, ao mesmo tempo, as suas potencialidades. Também era pretendido que a criança tivesse espaço para explorar a sua fantasia e que partilhasse com os outros as suas ideias, usando a criatividade. No final, cada criança mostrou e explicou o que criou e foi montada uma exposição.

Atividade “E se...”

O jogo “E se...” teve como objetivo que as crianças considerassem cenários hipotéticos de realidades com as quais estes podiam ou não ter contacto e perceber qual a sua reação, através das respostas que estes dariam nessas situações, ou seja, como estes consideravam que seria a melhor forma de lidar com essa situação.

Este jogo também pretendeu que a criança imaginasse consequências que podiam advir de situações em particular e que as dramatizassem. Para este jogo, foi apenas necessário um saco e tiras de papel com situações distintas (figura 21). Cada criança, à vez, devia retirar uma situação, que lhe seria lida, e esta tinha de imaginar e partilhar como se sentiria se vivenciasse algo assim.

Figura 21

Dinâmica "E se..."

E se eu gostasse de pintar as unhas ...
E se eu só gostasse de brincar com meninas...
E se o mundo fosse todo igual...
E se eu só gostasse de brincar com meninos...
E se eu não tivesse família...
E se eu tivesse asas para voar...
E se eu não tivesse roupa..
E se eu só pudesse comer sopa...
E se eu só pudesse jogar futebol...
E se eu tivesse todas as meias rotas...
E se eu tivesse sempre com medo ...
E se eu só pudesse brincar com bonecas...
E se eu só pudesse ler livros ...
E se eu não tivesse comida para comer...
E se não existisse escola...
E se não conseguíssemos aprender coisas novas...
E se não tivéssemos amigos...
E se eu tivesse super poderes...
E se os animais falassem...
E se todos fossemos iguais...
E se a minha mãe tivesse um bebê na barriga...

No final, foi promovida uma reflexão geral, tendo como objetivo que as crianças percebessem que existem pessoas que vivem ou experienciam essas situações.

5.ª Sessão

Tabela 13

Organização sessão 5

Áreas de Conteúdo	- Área de Expressão e Comunicação ➤ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ➤ Domínio da Educação Artística - Subdomínio de Artes Visuais - Área de Formação pessoal e Social - Referencial de Educação para o Desenvolvimento
Objetivos do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem. - Interagir com o grupo contribuindo com ideias e pensamentos. - Ouvir a história, respeitando o momento de leitura. - Identificar as personagens presentes na história.
Objetivos do Referencial	- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. - Valorizar a diversidade na sociedade. - Entender o valor da diversidade das pessoas.
Objetivos do Subdomínio de Artes Visuais	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
Recursos	1.º Momento: Folha branca e lápis de cera 2.º Momento: “Caixa das Histórias” 3.º Momento: “Saco Mágico” e cartões com imagens

Na quinta, e última sessão da fase II, foi explorada a história *Uma lição de amor*. Na primeira parte desta sessão, foi realizado um ditado desenhado e leitura, compreensão e interpretação da história. Na segunda parte, realizou-se um jogo da mímica.

Atividade “Como é o Jaime”

Antes da leitura da história, como atividade de pré-leitura, foi lançado o desafio às crianças, para que estas descobrissem como era o Jaime. Assim sendo, as crianças foram para as mesas de trabalho e foi entregue a cada uma um folha e lápis de cera. Para desvendar como é o Jaime, personagem da história, fez-se um ditado desenhado. As crianças deviam ir desenhando o Jaime à medida que este ia sendo descrito.

“O Jaime é um menino que tem uma cabeça redonda, tem duas sobrancelhas, dois olhos, duas orelhas, um nariz e uma boca sorridente. O Jaime tem os cabelos encaracolados. O corpo do

Jaime é como o vosso. Ele tem um tronco (EE aponta), dois braços e duas pernas com pés, claro. Mas há um segredo que eu deixei para o fim! É que o Jaime, para conseguir andar, desloca-se sobre rodas.”

Figura 22

Resultado do ditado desenhado



Livro *Uma lição de amor*

Posteriormente a todos terminarem de desenhar o Jaime, foi revelado o título da história e só depois é que se desvendou o Jaime e foi realizada a leitura.

O livro *Uma lição de amor* é uma obra da autora portuguesa Carmen Garcia, com ilustração de Tiago Leal, lançada em 2020. Esta história aborda as diferenças, como o autismo, a diabetes, a surdez e as deficiências motoras, mostrando que todos somos diferentes à nossa maneira. Este conto pretende transmitir uma mensagem de amor e inclusão, exaltando as diferenças que cada um de nós possui.

No final da história, foi desenvolvido um diálogo com o intuito de levar as crianças a descobrirem as ideias-chave presentes nesta história.

Tabela 14*Questões orientadoras da história Uma Lição de Amor*

Questões sobre emoções	Compreensão da história	Proposta sobre a história
Como se sentiu o Jaime quando entrou na sala? Por que razão ele se sentia assim? Como é que o Jaime se sentiu depois de conhecer estas crianças? Será que as outras crianças também se sentiram assim?	Como se chamavam as personagens desta história? Como era o Jaime? Onde acontece esta história? Como se chamava a nova professora do Jaime? O que fez a Leonor, para que o Jaime deixasse de se sentir diferente e triste? Como eram os novos amigos que o Jaime conheceu? Por que é que o Jaime, à medida que ia conhecendo os novos amigos, não percebia logo a razão da Leonor estar a apresentá-los? O que é que o Jaime via quando olhava para eles?	O que é que todos os meninos tinham em comum / o que tinham de parecido? Vocês já disseram que estes meninos eram diferentes e disseram o que os tornava mais diferentes. Então se eles eram diferentes, o que é que, na vossa opinião, eles podiam ter de semelhante, de parecido? Será que o Jaime aprendeu alguma coisa depois de conhecer a Leonor, o Pedro, a Maria a gémeas Beatriz e Marta e o Luís? Mas, ora pensem bem, só estas crianças é que eram diferentes, na turma? As outras crianças eram todas iguais? O que acham que aprendemos com esta história?

Atividade da Mímica

Este jogo da mímica estava relacionado com a história. Cada criança, à vez, devia ir ao centro e colocar a mão dentro do saco e retirar uma imagem que devia representar através de mímica, para que os amigos tentassem adivinhar. Nestes cartões, existiam imagens com crianças com excesso de peso, com cegueira, uma criança com surdez, uma criança sem um braço, uma criança sem uma perna, ... como se pode observar na figura 23.

O objetivo deste jogo foi que as crianças estabelecessem contacto com diversas diferenças e, ao mesmo tempo, percebessem o que sabem sobre estas diferenças e qual a sua interpretação das mesmas. O importante é que as crianças percebessem que, apesar de todas as diferenças,

somos todos importantes e todos devemos ser tratados com respeito e de acordo com as nossas necessidades.

Figura 23

Cartões da Dinâmica da mímica



III Fase – Atividade de Aferição

Tabela 15

Organização sessão 6

Áreas de Conteúdo	- Área de Expressão e Comunicação ➤ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Área de Formação pessoal e Social ➤ Convivência democrática e cidadania
Objetivos do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Cooperar com outros no processo de aprendizagem. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade). - Interagir com o grupo contribuindo com ideias e pensamentos. - Compreender que todos podemos desempenhar determinadas tarefas. - Verbalizar que não existem atividades de acordo com o género.
Objetivos da Convivência democrática e cidadania	- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.
Recursos	- “Caixa das Histórias” - “Armário das Histórias”

Com a terceira e última fase, a “Atividade de Aferição”, pretendeu fazer-se um balanço de tudo aquilo que foi explorado ao longo das sessões anteriores.

Livro *Todos fazemos tudo*

Assim sendo, nesta sexta sessão, a história base foi *Todos fazemos tudo* da autoria de Madalena Matoso. Esta obra, lançada em 2011, é um álbum gráfico que abdica da narrativa verbal e funciona como uma espécie de jogo. Neste livro, existem várias personagens de várias idades e origens (mulheres, homens, idosos, jovens) e diversas atividades que estas podem realizar (tarefas domésticas, profissões e atividades de lazer). Este livro permite a quem o lê fazer diversas combinações, tendo como principal mensagem promover uma maior igualdade entre géneros e entre faixas etárias. Esta obra de Madalena Matoso ganhou o prémio *Melhor Ilustração para Livro*

Infantil nos Prémios Amadora BD, em 2012, e foi selecionado para a Lista de Honra de Livros sem Palavras, Livros Silenciosos pela *The world to Lampedusa and back* – IBBY, Itália, também no mesmo ano. A par disso é ainda aconselhado pelo Plano Nacional de Leitura para crianças com mais de três anos de idade.

Primeiramente, foi revelado o título da história e questionado o possível conteúdo, antecipando a história. Depois de as crianças partilharem a sua perspetiva, foi folheado lentamente o livro, para que o grupo conseguisse perceber, autonomamente, que qualquer personagem poderia desempenhar qualquer ação e que era possível criar várias histórias. Este livro não possui texto, apenas ilustrações, daí ser crucial a observação e exploração demorada do livro.

Esta atividade é acompanhada pelo “Armário das histórias” (figura 24). Este armário tem a particularidade de ser constituído por várias gavetas onde podem ser encontradas indicações. A ideia era que as crianças utilizassem o armário para criarem as suas próprias histórias e darem asas à sua imaginação. Outra potencialidade deste armário é que, dependendo do que estiver nas gavetas, pode levar as crianças a pensarem sobre determinados temas. Como o livro a ser explorado é o *Todos fazemos tudo*, toda a informação dentro do armário era relacionada com a mesma.

Figura 24

Armário das Histórias



A ideia da atividade era que todos criassem a narrativa deste livro através da seleção de elementos do armário. Para isso, cada criança, à vez, dirigiu-se ao armário e retirou um elemento

de cada gaveta e depois deveria criar uma história para a personagem que lhe saiu, relacionando todos os elementos. Sendo esta a última atividade, e tendo um carácter de aferição, a intenção era a de constatar se, de facto, a conceção das crianças mudou relativamente à diversidade, tornando-se mais positiva, aplicada a uma atividade de produção de um discurso oral, no caso, uma pequena história.

O objetivo desta atividade foi estabelecer uma ligação com o que tinha vindo a ser abordado nas sessões anteriores, de forma a perceber se houve uma mudança de atitudes e conceções das crianças.

Análise e discussão dos dados

Nesta subsecção é realizada a análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da investigação através do questionário realizado aos encarregados/as de educação, da entrevista à educadora cooperante, dos registos da observação participante e das interações com os participantes. Os dados serão descritos e analisados de acordo com as categorias de análise que foram previamente estabelecidas.

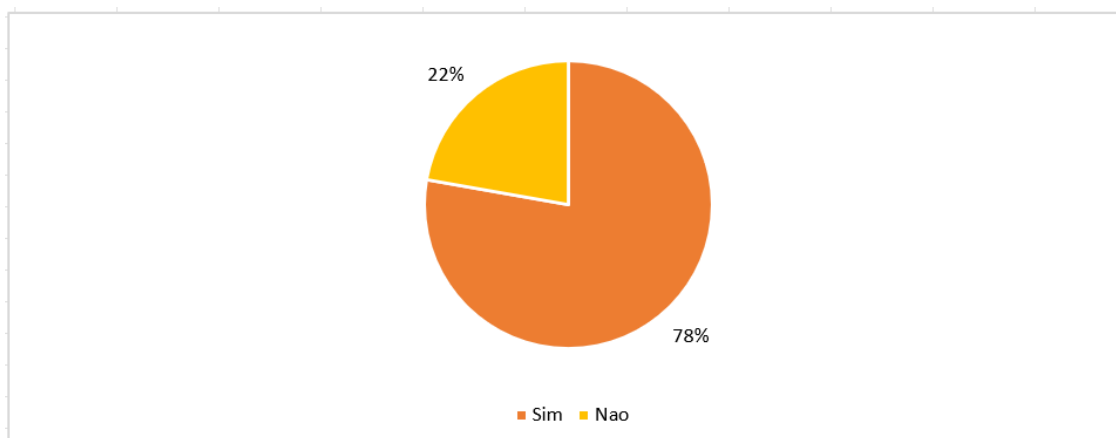
A. Importância da leitura de histórias em Educação Pré-Escolar

Primeiramente, serão analisados os resultados relativamente à categoria de análise sobre a importância da leitura de histórias em Educação Pré-Escolar. Nesta categoria são enquadradas algumas respostas dadas pelos/as encarregados/as de educação, nos questionários que foram distribuídos, assim como o parecer da educadora cooperante relativamente ao mesmo tema.

Neste seguimento, evidencia-se que uma grande percentagem dos/das encarregados/as de educação (78%) afirmam ter hábitos de leitura.

Figura 25

Questão “Tem hábitos de leitura”



Estes valores são um indicador positivo também face ao futuro, visto que a leitura, sendo um hábito recorrente ou um *hobby*, pode transmitir-se ou refletir-se para que os filhos e filhas tendem a imitar o comportamento dos pais. Este hábito que elas observam nos seus encarregados/as de educação pode levar ao despertar desse mesmo gosto/hábito pela leitura, o que se poderá traduzir em leitores e leitoras mais precoces.

Não são novidade os benefícios que o hábito da leitura pode ter num indivíduo. Pires (2012, p. 366) sustenta-se na ideia de Martins, referindo que o ato de ler é:

[...] um processamento estruturado em torno da compreensão de conteúdos (informação) nas dimensões simbólicas (sentidos) e formais (organização dos signos), para o qual não importa tanto a linguagem, mas sim como os significados são exteriorizados pelos autores e assimilados pelos leitores. (Martins, 1982, p. 55)

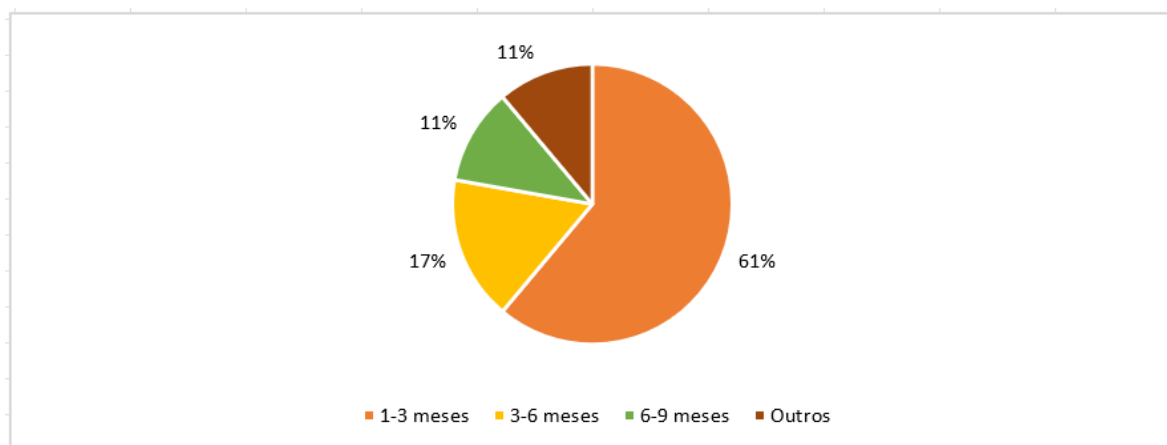
Desta forma, os hábitos de leitura promovem uma maior informação e conhecimento, contribuindo para a construção e desenvolvimento do indivíduo, estando este mais informado e com um melhor senso crítico.

Houve uma unanimidade na resposta à questão “Tem o hábito de ler para a(s)/o(s) seu(s)/sua(s) educando/a(s)?”, uma vez que 100% dos encarregados/as de educação responderam afirmativamente. Esta unanimidade dos/das encarregados/as de educação em lerem para os/as seus/suas educando/a(s) é outro dado muito importante, conferindo ao livro um papel de destaque. O facto de os/as encarregados/encarregadas de educação lerem para os seus educandos/as, para além de poder ser considerado tempo de qualidade, na medida em que partilha de um momento em família, também confere valor à leitura perante a criança, que pode entender estes momentos como algo positivo e prazeroso, fazendo com que se torne um hábito para a vida.

À pergunta “Com que intervalo de tempo presenteia o/a seu/sua educando/a(s) com um livro?”, 61% dos encarregados/as de educação responderam entre 1-3 meses, 17%, entre 3-6 meses, 11% de 6-9 meses e também 11% dos encarregados responderam outros.

Figura 26

Questão "Com que intervalo de tempo presenteia o/a seu/sua educando/a(s) com um livro?"



Estes valores revelam que uma grande percentagem de encarregados/as de educação valoriza e instiga a leitura através da oferta de livros aos seus educandos, o que reforça as observações feitas anteriormente relativamente à importância da leitura.

A entrevista à educadora, para além de ter sido crucial para as fases de planeamento e implementação das atividades, foi também reveladora das suas perceções quanto à leitura de histórias, bem como das motivações e interesses do grupo, associadas à leitura de histórias, tendo impacto nas propostas de tarefas que, posteriormente, foram realizadas com o grupo de crianças.

Assim, esta salienta que a importância das histórias está relacionada com o desenvolvimento da criatividade nestas idades, já que os mais novos criam novas ideias, o que lhes permite desenvolver as suas conceções e interpretações do mundo. “Um livro é uma porta aberta, é uma porta que se abre para tudo, para a imaginação, para a criatividade, para a criação de novas histórias, para tudo” (Educadora). Sobre a leitura de histórias neste contexto de Educação Pré-Escolar, a educadora refere que é “fundamental, porque dentro da história pode-se trabalhar tudo. Todas as áreas da educação pré escolar cabem dentro das histórias.”

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano. (Ministério da Educação, s.d., p. 7)

Uma vez que a regularidade da utilização de história pela educadora poderia revelar a importância real atribuída, foi-lhe colocada a questão sobre se cumpria alguma meta semanal de leitura de histórias. Esta afirmou existirem vários fatores que determinam o número de histórias lidas no período de uma semana, porém nunca são menos do que quatro, o que parece ser um número que reafirma a relevância da leitura de histórias. Esta “meta” de histórias lidas por semana demonstra um hábito diário de leitura e intensifica a importância que é conferida à leitura, pela educadora. Para além disso, também mostra o quanto estas crianças experienciam e contactam com a literatura.

A educadora cooperante reforçou ainda que “Abordar uma história é muito mais que isso. Podemos explorar uma história através da dramatização, podemos apresentar imagens e criar uma história, a dramatização é algo que eles adoram, a invenção de histórias e canções em grupo. São

formas de histórias.” E o contato com as histórias, semanalmente, não revela então, apenas, uma diversidade de histórias, mas também de abordagens de tipologias de textos.

Esta perspectiva da educadora sobre o ato da leitura tornou-se num dado relevante no momento de planificação da intervenção, pois permitiu perceber que não existe apenas uma forma de ler histórias e uma maior liberdade e criatividade na forma de planejar estes momentos.

Assim, tendo em conta a importância atribuída à leitura de histórias em Educação Pré-Escolar quer pelos encarregados/as de educação quer pela educadora, todas as tarefas desenvolvidas ao longo desta investigação tiveram sempre como ponto de partida a leitura de uma história.

É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. (Silva et al., 2016, p.66)

Na perspectiva da EE, as premissas de que as histórias permitem introduzir temáticas, resolver problemas, levantar questões, para além de que permitem alargar o conhecimento e desenvolver o conhecimento linguístico da criança e de que, em idades do Pré-Escolar, as crianças demonstram maior receptividade à leitura de histórias dado à fantasia que esse momento envolve, ficaram validadas durante as sessões. A observação realizada ao longo das sessões comprovou a repercussão da leitura das histórias no grupo de crianças. Os participantes demonstraram, de sessão para sessão, através da leitura das histórias, uma maior compreensão do tema a ser abordado e foi possível observar uma melhoria na interpretação e articulação do discurso. A nível da interpretação, as crianças demonstraram uma capacidade mais reflexiva, mais crítica, havendo mais questionamento por parte destas; já a nível de articulação do discurso, este tornou-se mais complexo, em resultado do constante questionamento e do trabalho desenvolvido em torno do pensamento crítico, que acabou por auxiliar a construção frásica das crianças. Além do mais, as diversas estratégias utilizadas na exploração das histórias atraíram a atenção das crianças, despertando o interesse para algo diferente que lhes estava a ser apresentado.

Todas as evidências neste estudo apontam para a validação da extrema importância da utilização de histórias no ensino Pré-Escolar.

B. Critérios usados na seleção das histórias

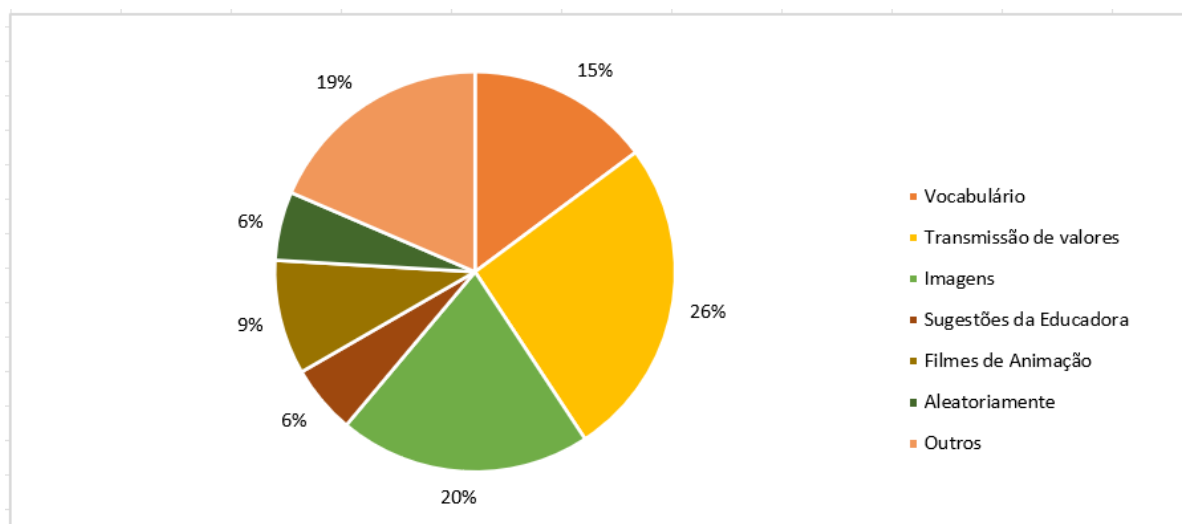
Outra questão a ser analisada é a preocupação com que é feita a seleção das histórias. No momento de comprar um livro existem vários critérios que se podem ter em conta. No questionário respondido pelos/as encarregados/as de educação foi colocada a questão “Em que critério(s) se baseia para escolher o livro?”, sendo pré-definidas sete opções. Os/as encarregados/as de educação poderiam selecionar mais do que uma opção. Das 54 respostas obtidas nesta questão, a opção “Transmissão de Valores” teve a percentagem mais alta, com 26%; a opção “Imagens”, 20%; “Vocabulário” teve 15%; as “Sugestão da Educadora” e “Aleatoriamente”, ambos 6%; “Filmes de Animação”, 9%, e a opção “outros” 19%. Na opção outros, alguns encarregados/as de educação indicaram como critérios: a própria escolha da criança e os seus interesses, recomendações do Plano Nacional de Leitura, desenhos bíblicos e ainda adaptações de teatro para livros.

O facto de os encarregados/as de educação destacarem a transmissão de valores como um dos critérios a ter em conta na seleção de histórias revela-se como um dado extremamente relevante, principalmente para este estudo, uma vez que se alinha claramente com a opção da EE. Tendo em conta que um dos propósitos deste estudo foi promover a reflexão sobre a diversidade através da leitura de histórias, e perceber que não só os encarregados/as de educação como também a educadora atribuem um grande destaque à transmissão de valores considerando os livros e a leitura de histórias um bom recurso para o fazer, valida a estratégia seguida - a leitura e exploração de histórias como forma de desenvolver valores ligados à diversidade - por se considerar um forma adequada de permitir a reflexão a um público tão jovem.

A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da reflexão e do conhecimento. Já anteriormente foi referida a importância da formação da criança já no nível da Educação Pré-Escolar e o impacto que pode ter na mesma. Esta educação passa, entre muitas coisas, pela transmissão de valores e formação de um ser humano capaz de respeitar e conviver em sociedade. “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se ‘ensinam’, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (Silva et. al., 2016, p. 33).

Figura 27

Questão “Em que critério(s) se baseia para escolher o livro?”



Questionada em relação aos critérios nos quais se baseia a seleção das histórias a ler, a educadora aponta que “depende do momento e do que interessa trabalhar”, dando alguns exemplos concretos. Pode ser pela riqueza da exploração das imagens, pelo conteúdo da história, ou para apresentar uma nova perspetiva sobre algo que as crianças já conhecem. “Por vezes basta pegar numa história que eles já ouviram, focar apenas nas ilustrações e perceber que sensações lhes são transmitidas pelas mesmas. Livros sem imagens também podem ser ótimos, pois ao contar-se ou ao ler-se uma história sem imagem nenhuma, as imagens estão a nascer na cabeça de cada criança”. Esta ideia de explorar histórias de diferentes formas permite que a criança veja as potencialidades por detrás de um livro e permite, também, desenvolver e desafiar mais a criança.

Nesta investigação prevaleceu ainda, da parte da EE, um critério temático, uma vez que se pretendeu sensibilizar as crianças para a questão da diversidade, usando as próprias histórias. Porém, para abordar esta questão também se tiveram em consideração os interesses das crianças.

Foi necessário, primeiramente, perceber o que despertava mais interesse neste grupo e quais as histórias que existiam para abordar a temática selecionada. O facto de respeitarmos os gostos e interesses das crianças permite que estas, no momento de exposição e leitura, estejam mais atentas, envolvidas e participativas, conseguindo absorver mais as reflexões e a mensagem que pretendem promover.

Algumas crianças destacavam a leitura de novas histórias como algo bom, fazendo comentários que revelavam surpresa “eu nunca conheci uma história como esta” (C1), ou outros

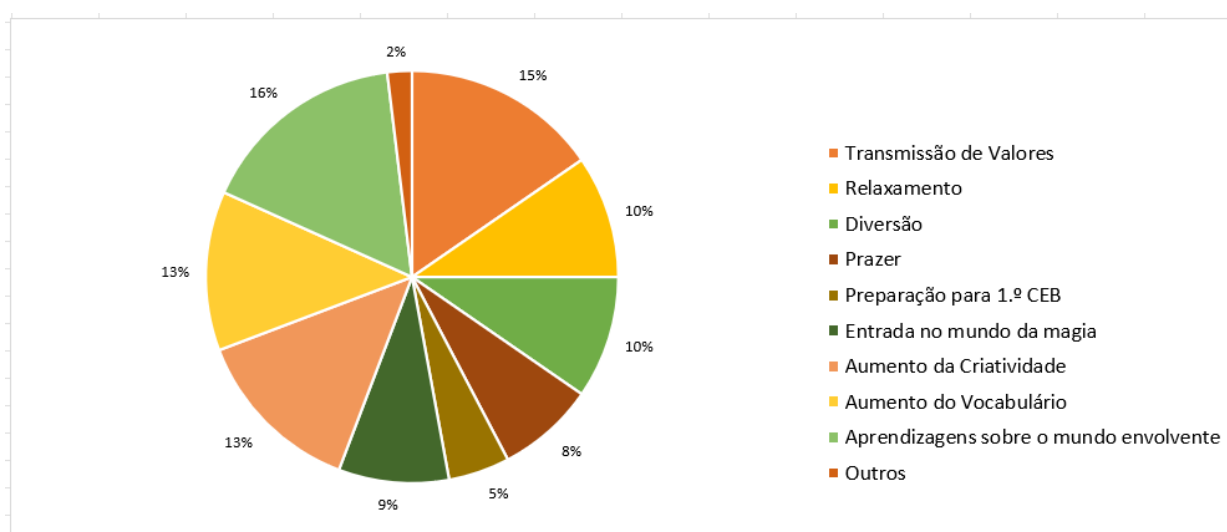
comentários como, “esta história é diferente” (C6) ou “eu não sabia que existia” [referindo-se ao tema da história e ao livro em si] (C12). Estes comentários reforçaram a adequação das estratégias, pois, apesar de o objetivo ser o de refletir sobre a questão da diversidade, era essencial que as crianças tivessem um bom momento de leitura, que este lhes proporcionasse uma nova experiência.

C. Representações acerca da importância de trabalhar temáticas relacionadas com a Cidadania Global

No que diz respeito à categoria C, *representações acerca da importância de trabalhar temáticas relacionadas com a Cidadania Global*, considera-se que o número significativo de encarregados/as de educação que selecionou a opção “transmissão de valores” quer na questão relativa aos critérios subjacentes à escolha das histórias a ler (26%), quer na questão sobre as vantagens de ler histórias aos/às educandos/as (16 dos 18 encarregados/as de educação) permite concluir que existe uma preocupação na construção da criança enquanto sujeito. Este valor intensifica a concordância de pensamento entre os encarregados/as de educação e a EE, dado que ambas as partes privilegiam e acentuam a importância de abordar temáticas englobadas pela Cidadania Global.

Figura 28

Questão “Na sua perspetiva, quais as vantagens de ler histórias ao/à seu/sua educando/a?”



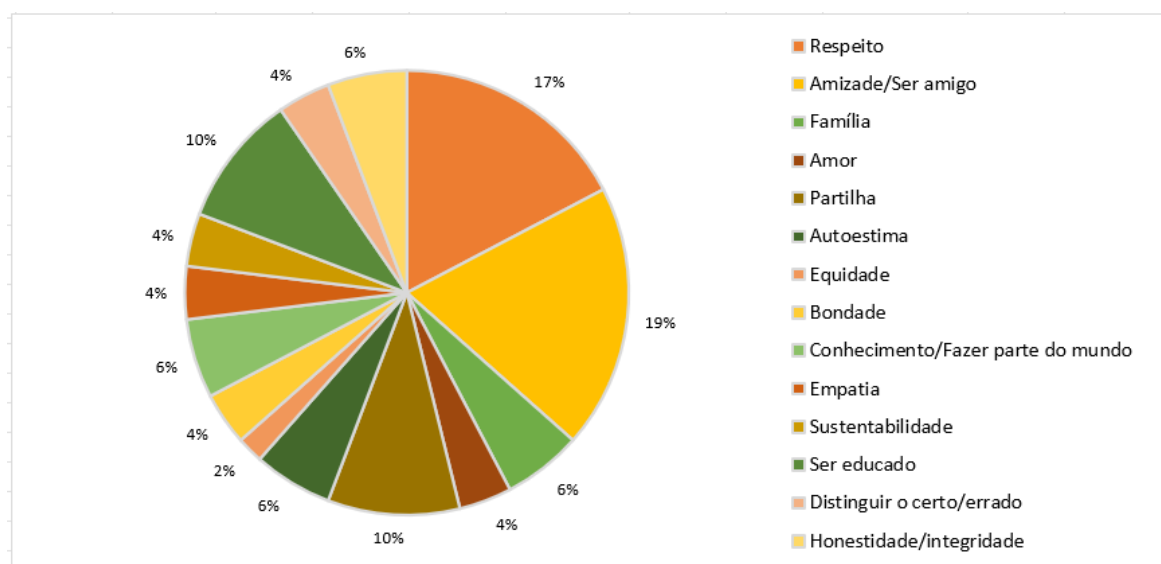
Através da figura 28, podemos verificar que, na totalidade, foram dadas 104 respostas (poderiam ser selecionadas várias opções). A opção “Aprendizagens sobre o mundo envolvente”

obteve 16% das referências; “Transmissão de Valores” 15%; “Aumento da Criatividade” 13%; “Aumento do Vocabulário” 13%; “Relaxamento” 10%; “Diversão” 10%; “Entrada no mundo da magia” 9%; “Prazer” 8%; “Preparação para o 1.º ciclo” 5%; e na opção “Outros” 2%. Nesta última opção, alguns encarregados/as de educação indicaram ainda, como vantagem da leitura de histórias, a análise de imagens, o desenvolvimento cognitivo, o compreender dos sentimentos em relação ao mundo e o despertar da curiosidade. A leitura de histórias tem inúmeras facetas e não constitui uma novidade as potencialidades inerentes a esta. Porém, o facto de a opção “Transmissão de Valores” ser a segunda mais referida, como uma das vantagens adjacentes à leitura de histórias evidencia, uma vez mais, o peso e a preocupação na formação da criança enquanto pessoa.

Aos 16 encarregados/as de educação que indicaram a opção “Transmissão de Valores” (o que corresponde a 89% dos encarregados/as de educação), foi-lhes pedido que identificassem quais os valores que procuram ativamente transmitir através da leitura de histórias. Na figura 29, podemos constatar quais os valores apontados pelos encarregados/as de educação.

Figura 29

Valores apontados pelos encarregados/as de educação



Ao analisarmos o gráfico, podemos constatar que o valor mais apontado pelos encarregados de educação, 19%, foi a “Amizade/Ser amigo”, assim como o “Respeito” com 17% e a “Partilha” e “Ser Educado” com 10%. Para além destes, os encarregados de educação ainda referiram, com menor incidência, a autoestima, família, conhecimento/fazer parte do mundo, honestidade/integridade, amor, bondade, empatia, sustentabilidade, distinguir o certo/errado e a

equidade como outros valores essenciais a serem transmitidos. É interessante constatar que existe uma concordância entre alguns destes valores visados pelos encarregados/as de educação com os apontados no documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, nomeadamente nos que se referem “Responsabilidade e integridade”, que se baseiam no “respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações”, que obtêm valores consideráveis no gráfico acima; e a “Cidadania e participação”, especificamente, em “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo” (Despacho n.º 6478/2017, 2017).

A verdade é que estes valores que foram apontados podem ser considerados importantes para viver em sociedade. Apesar de sabermos que alguns deles podem não serem compreendidos na sua totalidade pelas crianças, dado os estádios de desenvolvimento cognitivo e moral em que estas crianças se encontram, é importante que estas vão contactando com exemplos, muitas vezes apresentados e representados através das histórias.

Visto que a perceção da criança do mundo e o seu conhecimento sobre este tem início quando esta começa a interação com o que a rodeia, é crucial que se inicie, desde o início da sua construção enquanto ser humano, a reflexão e a transmissão de valores de forma a desenvolver atitudes positivas para com o outro, para que esta seja solidária e que respeite o outro, ficando mais atenta aos estereótipos e preconceitos existentes na sociedade.

O facto de os encarregados/as de educação atribuírem importância a estas temáticas demonstra uma consciencialização para desenvolver e preparar bons cidadãos. Esta situação reflete-se nos valores mais apontados pelos mesmos, como a amizade, o respeito e a partilha. É também de destacar, através das respostas dadas a esta questão, a própria valorização conferida pelos encarregados de educação às histórias, enquadrando-as com objetivos claros de cidadania e valores.

No que diz respeito à opinião da educadora sobre a abordagem de temáticas relacionadas com a Educação para a Cidadania, esta confirma serem fundamentais para as crianças, afirmando mesmo que “o saber viver em sociedade, o entender do outro, o aceitar o outro, o aceitar as diferenças, aceitar as regras, o criar as regras em grupo, o respeito pelos gostos, pelas vontades dos outros e das nossas, tudo isso é muito importante.” Esta convicção reflete-se nas temáticas que a mesma aborda em sala de aula, como a inclusão e aceitação das diferenças, temas esses que foram abordados nas primeiras semanas do início do ano letivo, em virtude de no grupo estar integrada

uma criança que carecia de uma atenção especial. Do seu ponto de vista, a leitura de histórias e a exploração de histórias relacionadas com valores constituem um bom ponto de partida para iniciar uma conversa e levar a que as crianças “parem” para pensar em determinados temas que são benéficos para a sua construção enquanto ser humano. A educadora acrescenta ainda que “o importante na abordagem destas temáticas é que as crianças partilhem as suas ideias e pensamentos, dando-lhes espaço para ouvir e serem ouvidas”.

No decorrer da entrevista, foi ficando claro que a educadora confere uma grande importância à leitura de histórias e ao momento da leitura, através dos temas que explora, dando sempre prioridade aos temas que carecem de mais atenção no momento específico.

Esta sintonia que se reflete nas partilhas da educadora e dos próprios encarregados/as de educação revela que ambas as partes defendem e acreditam no quanto é importante e necessário trabalhar temáticas relacionadas com a Cidadania Global, traduzindo-se num trabalho de colaboração e cooperação quer na escola quer em casa, benéfico para a criança. Apesar de não ser um dado com uma correlação direta, parece interessante cruzar estes dados com o nível elevado das habilitações literárias dos encarregados/as de educação, o que poderá indicar uma maior sensibilidade quer para este tipo de temáticas quer para a sua abordagem através da literatura.

D. Representações do conceito de Diversidade

Nesta categoria, são apresentadas as representações do conceito de diversidade, no âmbito das atividades desenvolvidas em contexto de Pré-Escolar, considerando as obras literárias e as dinâmicas realizadas. Através da análise dos dados, recolhidos durante as atividades desenvolvidas e as próprias interações e partilhas das crianças, chegaram-se às subcategorias que a seguir se apresentam.

D1. Conceito de diversidade para as crianças

Dado que o foco central deste estudo era compreender a conceção das crianças relativamente à diversidade foi necessário, primeiramente, perceber o conceito de diferença para as crianças. Para este fim, foi realizada uma **atividade diagnóstica** denominada “Mais diferente de mim”. Como referido anteriormente, todas as crianças tiveram acesso às mesmas imagens, de entre as quais selecionaram as que representavam pessoas mais diferentes de si, seguindo uma ordem de questões definidas. Recolhida a informação partilhada pelas crianças, passou-se à organização dos dados, de acordo com as características referidas.

Tabela 16

Características referenciadas pelos participantes

Diferenças	N.º de crianças	Percentagem
Acessórios	9	64%
Vestuário	7	50%
Cabelo	5	36%
Sexo	3	21%
Características físicas	1	7%

A partir da tabela 16, podemos observar que as características apontadas como *mais diferente de si* prendem-se com questões de acessórios (óculos, brincos, ...), de vestuário - comparavam o vestuário que tinham vestido com o da imagem -, e do tipo de cabelo da pessoa (liso ou encaracolado) ou a cor. Foram, ainda, apontados, com menor relevância, o sexo e as características físicas da pessoa (nomeadamente o peso).

Esta atividade permitiu constatar que o conceito de diferença para as crianças, parte da utilização do “eu” como termo de comparação e que não assenta em categorizações mais visíveis na idade adulta. Esperava-se, por exemplo, que a criança salientasse a cor da pele como um elemento diferenciador do outro (foi um dos critérios que presidiu à escolha das imagens por parte da EE), o que não se verificou. Verificou-se que as crianças destas idades, neste estudo, sublinharam como diferenças em relação aos outros o vestuário e acessórios, como pode ser confirmado através de algumas partilhas realizadas pelas crianças.

C6: “Porque ele usa um kilt, ele é da Escócia. Porque as meias são compridas e porque usa óculos”.

C7: “Tem cabelo lisinho. Tem casaco e eu não tenho. Saia que eu não tenho e meias que não tenho. Tem barba e óculos e eu não tenho.”

C12: “Porque ela tem cabelo colorido e eu não tenho. Ela tem coisinhas na cara e eu não. Ela tem óculos escuros e os meus não são.”

Esta atividade, sendo de diagnóstico, permitiu analisar qual a melhor estratégia para abordar a temática em causa e planificar as sessões que se iriam seguir.

Seguindo a perspetiva de tentar compreender o que as crianças viam como diferenças e semelhanças entre elas, realizou-se a atividade “A teia que nos une”. Assim, as crianças foram

questionadas sobre a razão de serem especiais e o que consideravam ser especial em si próprias. Apesar de aparentemente ser simples, esta questão desencadeou uma reflexão entre as crianças. Muito provavelmente nunca tinham sido questionadas sobre tal, não tendo tido a oportunidade de refletir sobre o que as tornava especiais. Talvez nunca lhes tenham apontado alguma qualidade, algo que tenha sido significativo para elas, ou não tenham ainda desenvolvido um pensamento mais complexo sobre si próprias.

Grande parte (69%) conferiu como um atributo especial a habilidade de jogar/brincar com algo, como podemos constatar através de algumas partilhas de crianças como, “Jogar PlayStation” (C2), “Brincar com bonecas” (C3) e “Jogar à bola” (C6). No entanto, é muito comum as crianças destas idades terem como exemplo aquilo que outra criança referiu em primeiro lugar. Assim, como a primeira criança indicou algo em que era boa, acredita-se que esta intervenção marcou as respostas que se seguiram. Porém, algumas crianças deram respostas que saíram da tendência das colegas, referindo aspetos físicos que as tornavam únicas – “A minha cara, porque sou eu” (C5) – ou mesmo o ato de ajudar como algo especial - “Eu ajudo as pessoas” (C12); “Ajudar a minha avó a coser” (C14).

Estas respostas tiveram algum impacto no restante grupo, pois, quando partilhadas, originaram comentários de outras crianças, identificando-se e afirmando que também faziam o mesmo, o que parece indicar que talvez se a primeira partilha tivesse sido semelhante, muito provavelmente as restantes seguiriam o mesmo rumo.

A visão e a perceção das crianças sobre o conceito de diversidade foi-se modificando ao longo das sessões, podendo afirmar-se que da primeira sessão para a última há uma mudança, quer a nível comportamental, quer a nível de pensamento.

Através do livro *Todos fazemos tudo*, **atividade de aferição**, pretendia-se conferir se as representações da criança sobre o conceito de diversidade tinham, de facto, evoluído após todas as sessões desenvolvidas. A exploração deste livro foi fundamental para conceder às crianças o papel de contadoras de histórias através da sua interpretação e próprias conceções sobre a diversidade.

Considerou-se fulcral o efeito surpresa de conhecer apenas no momento os elementos-chave a ter em conta para criar uma história, para que o objetivo da atividade fosse cumprido, visto que, assim, a criança não antecipava nem preparava o seu discurso, partilhando as ideias que surgiam de forma espontânea. Mesmo a diversidade existente entre as personagens foi realçada

positivamente, uma vez que as crianças faziam a descrição das mesmas revelando um certo cuidado, à sua maneira, como, por exemplo, na descrição de personagens com tons de pele diversos, em que as crianças se referiam sempre “Este/a senhor/a tem a pele castanha mais escura do que a minha”. Este cuidado na escolha das palavras remete para uma interiorização das sessões passadas.

O ponto-chave desta atividade foi perceber que esta aleatoriedade das imagens resultou em histórias muito interessantes e que, muito provavelmente, à primeira vista, não seriam as combinações feitas pela grande maioria das crianças. Todas as pequenas conversas que surgem e estas partilhas de pontos de vista permitem que as crianças se deparem com o confronto de ideias opostas às suas, fazendo-as refletir e considerar novas perspetivas.

Em suma, pode concluir-se que o conceito de diversidade, para as crianças, baseia-se essencialmente em elementos materiais, palpáveis, predominando um termo de comparação entre o “eu” e o outro. Para além disso, todas as partilhas, assim como as atividades realizadas, permitiram perceber que as crianças nestas idades têm facilidade em questionar e alterar tanto as suas conceções como as suas atitudes.

D2. Sentimentos e atitudes face às diferenças

Como já foi mencionado, todas as atividades pensadas e desenvolvidas tiveram sempre o propósito de promover a reflexão, pelas crianças, sobre a diversidade e a valorização das diferenças das mesmas. Essa reflexão foi-se tornando cada vez mais parte integrante das crianças. Estas, ao longo das sessões, revelaram uma evolução a nível do seu pensamento, fazendo-se notar nas suas intervenções, demonstrando uma maior interiorização e respeito.

Algo que ficou claro, mesmo antes de iniciar qualquer interação com as crianças relacionada com esta investigação, é que a vertente dos sentimentos seria algo que estaria muito presente em qualquer atividade que fosse realizada. As crianças são muito expressivas e têm facilidade em fazer transparecer as suas emoções, mesmo que, por vezes, não as saibam nomear. Para as crianças é muito intuitivo demonstrarem o agrado, o desagrado, o conforto e desconforto, se concordam ou não concordam, daí ter resultado quase como que instantaneamente esta demonstração de sentimentos face ao que era apresentado.

Logo na primeira atividade é de salientar a ausência de expressão de sentimentos face à diversidade apresentada nas imagens, com mais de 56% das crianças participantes a revelarem não

mostrar/expressar qualquer sentimento – negativo ou positivo – face a estas situações de diversidade, o que pode ser um indicador da naturalidade com que se olha as diferenças, inexistindo ideias valorativas (julgamentos) pré-concebidas. Apenas uma ou duas situações pontuais demonstraram que alguém que saia fora dos parâmetros considerados mais corretos pela sociedade – como é o caso da obesidade – pode inspirar tristeza.

C4: “Sinto-me mal, porque ele está gordo”.

C14: “Sinto bem e mal. Porque é muito diferente [imagem do senhor com excesso de peso]. Ele tem uma coisa que não tenho”.

Uma evolução na profundidade de reflexão das crianças relacionada com esta temática teve como ponto de viragem a atividade de desenho livre – com uma ou com várias cores – e a atividade “Balões ao ar”. Estas duas atividades, apesar do seu carácter lúdico e simples, tinham como intencionalidade levar as crianças a refletir sobre a necessidade e a importância da diferença.

A valorização da diversidade enquanto riqueza foi um sentimento que se observou através destas duas atividades. Na reflexão sobre a atividade do desenho, todas as crianças que escolheram desenhar com apenas uma cor referiram ter sido fácil de o fazer. Contudo, todas as crianças concordaram que “se tudo fosse de uma cor ia ser estranho” (C1) e, de certa forma, seria um problema para todas as pessoas. O mundo ficaria mais pobre e menos bonito.

Já a atividade “Balões ao ar” foi bastante reveladora e determinante para esta mudança no “olhar” das crianças, pois quando confrontadas com o terem de apanhar exatamente o balão que lhes tinha sido dado inicialmente, não lhes foi fácil a sua identificação (como referido anteriormente, os balões eram todos brancos e iguais), e quase todas apanharam o primeiro balão que estava à sua frente. É de destacar que duas crianças ficaram estáticas, não apanhando nenhum balão. Desta situação, desencadeou-se o seguinte diálogo que despertou a atenção de todo o grupo:

EE: “Então não apanham o vosso balão?”

C1: Eu não sei se este é o meu, porque são todos brancos.

C10: Não é possível saber qual é. Eu não sei se é meu. Só tu é que sabes qual é o teu porque é cinzento.

EE: Se tivéssemos de fazer novas regras para este jogo, quais seriam? Como poderíamos resolver este nosso problema?

C10: Se cada um tiver uma cor diferente nós sabemos qual é o nosso.”

Estas reflexões das crianças e as propostas para encontrar soluções fizeram com que estas, uma vez mais, se apercebessem de que as diferenças são necessárias, por muito pequenas ou grandes que possam ser. No fundo, as crianças enalteceram as diferenças como algo que os torna mais ricos, mais uma vez, reforçando este sentimento de completude face à diversidade enquanto riqueza.

Como era de esperar, na segunda etapa da atividade, depois de cada criança marcar o seu balão com um símbolo, na hora de o apanharem, estavam confiantes e certas de qual era o seu balão. “Nós sabemos qual é o nosso balão porque nós desenhamos neles e os nossos desenhos são diferentes. Nós não temos a mesma memória” (C11). Interpreta-se esta última referência ao facto de todos desenharem algo diferente, com base nas suas ideias, nas suas experiências, nas suas “memórias”, que são todas diferentes.

Também foi possível analisar outros sentimentos e, desta forma, contribuir para uma reflexão sobre a diferença, através do “Gosto ou não gosto – eis a questão”. As crianças encararam as questões com bastante interesse, até pelo facto de ficarem a conhecer mais coisas sobre os amigos. Isto foi visível nos momentos que se seguiam à pergunta, dado que as crianças demonstravam curiosidade em perceber quem também tinha dado o passo em frente, quem gostava ou não gostava das mesmas coisas. Este é um dos sentimentos que se considerou pertinente ressaltar, dado que a curiosidade é algo inato nas crianças. Nestas idades, as crianças têm muito o instinto de ver, tocar e experimentar tudo, assim sendo deve-se canalizar este sentimento para temas que contribuam para uma melhor compreensão das diferenças e diversidade que as rodeiam.

Este sentimento também esteve muito vincado na história “O Jaime é uma sereia”, não só pelo conteúdo da própria, bem como pelas ilustrações desta. Algumas crianças destacaram como algo de diferente do que estavam habituados a ver, o facto de as personagens terem um tom de pele escuro. Esta atenção dedicada às personagens deveu-se ao facto de nunca terem contactado com ilustrações semelhantes. Os livros que leem, geralmente, têm personagens brancas. Algumas crianças mencionaram relativamente às personagens “O Jaime e a avó são castanhos mais escuros” (C1), “Ele era castanho mais escuro como a C13” (C12) [uma criança da turma que tem uma cor de pele escuro], mas sem dúvida que a partilha que teve mais impacto foi “Ele tem a mesma cor da minha pele” (C13). O comentário desta criança transmitiu surpresa e felicidade por sentir que existem histórias que retratam crianças com o tom de pele semelhante ao seu.

Este livro foi muito revelador para perceber o quanto as histórias são pouco trabalhadoras da diversidade, e o quanto o facto de as personagens terem um tom de pele escuro foi motivo de estranheza e impacto, por de certa forma “fugir” ao padrão comum das ilustrações de pessoas brancas com cabelos lisos. Isto vem confirmar que a literatura infantil tem um papel fulcral na abertura mental face à diferença, porém, verifica-se ainda, a existência de determinadas lacunas que necessitam de ser analisadas, para que esta padronização, conscientemente ou inconscientemente, seja alterada.

É de salientar também que, durante o processo de análise da história, ao ser colocada a questão “O que vocês acharam da ideia da avó depois do Jaime decidir vestir-se de sereia? Vocês acham que a avó fez bem em levar o Jaime para junto das outras sereias?”, para além de ser pretendido perceber o ponto de vista das crianças em relação à atitude da avó, também interessava entender se eles viam essa mesma atitude como algo positivo ou não. Estas respostas partilhadas por algumas crianças revelam uma compreensão em relação aos interesses da personagem e uma valorização da atitude da avó, como pode ser confirmado através de:

C1: “Eu acho que ela fez bem, porque o Jaime gostava muito”.

C6: “Se a avó gosta dele tinha de o levar à festa das sereias”.

C12: “A avó fez bem porque o Jaime queria muito ser sereia”.

Através desta história, as crianças refletiram sobre a importância de aceitarmos os outros tal como eles são. Apesar de podermos não pensar da mesma forma, e de não desejarmos as mesmas coisas, podemos e devemos respeitar as nossas diferenças.

Uma vez mais, urge destacar outro sentimento demonstrado pelas crianças, o sentimento de valorização de pessoas diferentes. Este sentimento exprimido pelas crianças é importante para conferir no que estas acreditam e defendem. Desta forma, são salientadas duas questões em que todas as crianças deram o passo em frente: a questão “Quem acha que é um bom amigo?” e “Quem gosta de ter amigos e amigas com quem brincar?”. Confrontadas com o facto de todas terem dado um passo em frente nestas questões, as crianças fizeram comentários alegando que todas são muito amigas e que as amizades são muito importantes, como podemos constatar através de intervenções feitas por algumas crianças, “Nós somos todos amigos, é normal” (C1), “É muito bom ter amigos para nunca ficarmos sozinhos” (C7) e ainda, “Às vezes eu brinco sozinha, mas é mais divertido com os amigos” (C12). As crianças nestas idades atribuem muita importância ao momento da brincadeira, privilegiando esse momento como um momento que deve ser partilhado/dividido com mais alguém. As próprias atribuem maior prazer aos momentos de brincadeira quando

envolvem os amigos, daí nestas idades ser muito comum a valorização dos amigos e a importância de ter muitos amigos para brincar. Outro aspeto a realçar neste grupo é que, apesar de ser um grupo muito heterogéneo (em termos de idades e necessidades específicas), foi possível observar a predisposição das crianças em incluir qualquer criança que queira brincar no grupo. Nunca foi observável nenhum comportamento de colocar de parte seja quem for.

A empatia foi também algo muito marcado e verificado nas crianças. A capacidade de se colocarem no lugar do outro e tentarem compreender que sentimentos este poderia estar a sentir também revela um altruísmo por parte destas crianças. Isto foi visível na história *O Monstro Rosa*, quando as crianças revelaram compreender o porquê de o monstro não se identificar com o lugar onde nasceu; na história *A Solução para a Amizade*, quando revelaram que compreendiam a atitude de ambos os lados envolvidos; e também na história *Uma lição de amor*, quando as crianças revelaram entender o porquê do constrangimento da personagem.

Esse mesmo sentimento de empatia esteve muito presente na história *O Monstro Rosa*. Esta história, que gira em torno da reflexão do sentimento de diferença face ao local onde se está inserido, contribuiu para que as crianças se colocassem no lugar do outro. As crianças, através de algumas questões orientadoras, concluíram que o sentimento de diferença nesta história estava assente no facto de o Monstro ser o único diferente no meio onde nasceu, o que se refletia em algo triste e desenquadrado “Sentia-se diferente porque o ovo dele era cor-de-rosa e os outros brancos” (C1) e, quando inserido num ambiente rico em diversidade onde tudo era diferente, esses sentimentos traduziam-se em felicidade e aceitação. Questionados sobre “Qual é a mensagem desta história?” as crianças destacaram como mensagem principal a questão da diferença, referindo que ser diferente é algo positivo que nos torna únicos e nos permite diferenciar dos outros.

Ao longo das sessões, foi possível perceber a alteração de pensamento das crianças sobre o conceito de diferença e a importância que atribuem à mesma. As crianças começaram a conferir à diferença a ideia de elemento diferenciador e conferente de um carácter “especial”, que faz com que sejam reconhecidas, principalmente pelos progenitores. Foram várias as partilhas que evidenciavam o facto de se todos fossem iguais não se distinguiriam e que, por isso, era extremamente importante serem diferentes de cara, de roupa, etc. “Não é mau ser diferente, porque assim quando os pais vêm buscar-nos sabem quem é o verdadeiro. Se formos iguais, com a cara igual, eles não sabem” (C4). Foram, ainda, valorizadas as questões das diferenças ao nível das atividades de que gostam e sabem fazer, do pensamento, e das ideias partilhadas pelas próprias.

As estratégias desenvolvidas ao longo das sessões permitiram passar da reflexão sobre a importância das diferenças para o reconhecimento das pessoas para outros momentos em que foi possível constatar a aceitação e o respeito pelas diferenças. Este sentimento de cuidado e respeito foi unânime e transversal em todas as sessões, algo de ser enaltecido, uma vez que são crianças e que nem sempre detêm a compreensão de determinados assuntos, dado os estádios de desenvolvimento em que se encontram.

Uma vez mais, através da exploração da história *Uma lição de amor*, pretendeu abordar-se a diversidade sobre uma perspetiva diferente, identificando diferenças que têm implicações mais diretas na forma como as pessoas são ou não aceites na sociedade. Antes mesmo da leitura desta história, através da atividade do ditado desenhado foi possível constatar que, com a exceção de três crianças (que desenharam um menino de trotinete e um menino dentro de um fato com rodas), todas as outras desenharam o Jaime numa cadeira de rodas. O facto de as crianças retratarem alguém numa cadeira de rodas, sem terem acesso ao livro, seguindo os detalhes fornecidos através do discurso oral, revela que as crianças estão a par desta realidade que é vivida por muitas pessoas. É de salientar que a educadora já tinha mostrado um filme que mostrava a vida de uma criança de cadeira de rodas e quais os desafios que esta tinha de enfrentar, o que fez com que as crianças se tornassem mais conscientes em relação a realidades distintas das suas e se afastassem da fantasia para retratar mais fielmente o que foi pedido. Na exploração da história, foi notória a procura de um termo de comparação com a criança do filme. As crianças demonstraram interesse em conhecer mais sobre a situação de pessoas que são diferentes por apresentarem alguma condição física específica, mostrando empatia para com a questão de que não escolhemos como queremos ser e que todas as pessoas devem ser tratadas com o mesmo respeito. As crianças continuaram a enfatizar as diferenças como um elemento diferenciador e único.

Na exploração desta mesma história, desencadeou-se uma dinâmica de mímica, na qual as crianças tinham de recriar uma das diferenças – criança em cadeira de rodas, criança invisual, criança diabética, criança com prótese – através de um sorteio de imagens, que tinham sido mencionadas na história. As crianças revelaram dificuldade e desconforto em ter que espelhar estas diferenças, tendo havido crianças que se negaram a fazê-lo. Foi necessário entender a origem deste desconforto, tendo em conta que era tudo num universo de faz de conta. As crianças partilharam que era difícil imaginar como seria ser assim, e ter de recriar através de gestos não sentiam que era correto fazê-lo, mostrando respeito, traduzido em cuidado por este tipo de diversidade, não querendo também magoar ninguém com a sua interpretação.

Ao longo das sessões sempre se pretendeu refletir sobre o respeito. Era fundamental que as crianças percebessem que, por vezes, são pequenos gestos que temos para connosco próprios ou para com os outros que têm impacto e podem fazer toda a diferença, daí a aceitação e o respeito não serem, inclusivamente, presentes somente na abordagem desta história e desta sessão em específico. Ilustrar em pequenas situações do dia a dia como demonstramos respeito e aceitação para com outro é talvez a melhor forma de fazer com que as crianças entendam e adquiram esses valores.

Em suma, pode afirmar-se que os sentimentos revelados pelas crianças face à diferença são assentes na afetividade, curiosidade, respeito e valorização, encarando as diferenças de forma positiva. Para além disso, as próprias consideram as diferenças essenciais, dado que confere individualidade face aos demais. Numa perspetiva da diferença, enquanto necessidade especial, as crianças demonstram pensamentos e atitudes inclusivas. Desta forma, é possível afirmar-se que, com base na experiência e em todos os momentos vivenciados com as crianças, foi possível perceber que as crianças possuem valores, já nestas idades, assentes no respeito, demonstrando compreensão e aceitação pelo outro e pelos seus gostos e escolhas.

D3. Os desafios da diversidade

Um outro aspeto central decorrente da exploração das obras literárias com as crianças, centrou-se na abordagem aos desafios da diversidade.

Quando pensado em como ilustrar a questão da forma como lidamos com as diferenças e as aceitamos enquanto desafio, a história *A Solução para a Amizade* teve um papel fundamental. Esta história aborda a questão das diferenças como um desafio tanto para o “eu” como para os outros, uma vez que o porco espinho tem muitos “picos” que mantêm as pessoas à distância ou as ferem, sempre que elas se aproximam. Era fundamental que as crianças aprofundassem a sua reflexão e percebessem que perante o diferente, por vezes, o medo do desconhecido faz esbolear comportamentos de afastamento e de exclusão. De facto, as diferenças podem ser algo difícil de ultrapassar pois podem “ferir”, colocar em causa, as crenças e modos de vida de cada pessoa. O facto de as crianças evidenciarem, através das suas respostas, que as diferenças do ouriço eram um problema para os outros animais, revela uma compreensão aprofundada. A compreensão do facto de ele ser assim, feito de “picos”, e de se tentar encontrar uma solução para a sua inclusão, para brincarem com ele, revela um nível de aceitação das diferenças. Ao analisarmos as respostas a algumas questões colocadas às crianças, nomeadamente “Será que os outros animais também se sentiam tristes e postos de parte?”, verifica-se que houve uma indecisão nas respostas. Algumas

crianças alegaram que os animais se sentiam felizes porque eles não tinham nenhum problema e tinham amigos com quem brincar (C12); outras, afirmaram que os animais se sentiam tristes pois gostavam que o ouriço fosse amigo deles e que brincassem todos juntos (C11).

As ideias das crianças sobre a mensagem, sobre o que aprenderam com esta história, foram bastante interessantes. Essencialmente as crianças partilharam “Os amigos ajudam a não picar os outros” (C6), “Temos de ser todos amigos, mesmo com espinhos” (C9) e até “Quando somos amigos encontramos a solução para brincar juntos” (C12). As crianças revelaram compreender e alcançar as reflexões intrínsecas da história, o que demonstra uma evolução na sua consciencialização sobre o tema da diversidade.

No seguimento desta mesma reflexão, sobre os desafios da diversidade, também na história *Uma lição de amor* sentiu-se a necessidade de falar sobre o desafio de nos sentirmos diferentes, ou seja, a outra face, o sentir na pele. É quase que universal, em algum momento da vida sentimo-nos diferentes, desenquadrados. Estes desafios de nos sentirmos diferentes faz com que uma pessoa se sinta minorizada, excluída, à parte, solidão e pode originar a sentimentos negativos e de autoexclusão. Esta mensagem esteve presente nesta história, e as próprias crianças tiveram a capacidade de filtrar a mensagem, e ver para além dos seus olhos.

Assumindo a inevitabilidade das diferenças existentes entre os seres humanos, as crianças revelaram estar mais atentas e preocupadas com a forma de lidar com estas – através de processos inclusivos – do que em exacerbá-las.

Também é de destacar que se constatou que, apesar de a conceção das crianças se ter modificando ao longo de todo o processo, na história *Todos fazemos tudo*, foi possível verificar que a questão dos estereótipos ligados à diversidade de género ainda é um desafio, quando uma combinação em específico desencadeou um diálogo contribuindo para uma reflexão, para todo o grupo, com várias partilhas. A uma das crianças saiu-lhe uma personagem masculina à qual associou a ação de colocar a roupa a secar. A criança começou a inventar a sua história, sem revelar qualquer dificuldade. No entanto, uma outra criança apontou como algo estranho o facto de ser um senhor a colocar a roupa a secar (C9), seguindo-se um diálogo sobre se havia tarefas específicas para homens e mulheres. Várias crianças referiram que nas suas casas ambos, a mãe e o pai, fazem as tarefas domésticas (C1). Num caso, uma acrescentou, inconscientemente, que quase sempre isso acontece quando a mãe não pode: “Na minha casa os meus pais fazem os dois. Às vezes a minha mãe não pode” (C12). Em virtude desta conversa, no decorrer da atividade foram encaradas com mais naturalidade algumas combinações que foram surgindo menos usuais na sociedade.

Os desafios constatados ao longo da investigação não foram única e exclusivamente relacionados com atitudes comportamentais. Também se verificou que a própria literatura infantil constitui, de forma intencional ou não, um desafio na medida em que, se as próprias crianças destacaram surpresa pelas escolhas das ilustrações, então é porque algo ainda necessita de ser feito. Estando a falar de um grupo que tem acesso, em média, a quatro histórias por semana, isto pode corroborar esta questão de que os livros infantis ainda estão muito “presos” a uma padronização de personagens, o que impõe uma barreira para a normalização da diversidade, fazendo com que não haja uma abertura mental desde crianças.

Em jeito de conclusão, pode mesmo afirmar-se que as crianças entenderam que, apesar de ser diferente, e da diversidade ser algo positivo e que deve ser abraçado, também acarreta desafios. Estas revelaram uma sensibilização para a necessidade e possibilidade de se encontrarem soluções de integração, para que ninguém se sinta e seja excluído.

Conclusão

Nesta secção, estão apresentadas as conclusões deste estudo com o propósito de conferir resposta às questões de investigação que serviram de suporte durante todo o processo. Também aqui, são apontadas algumas limitações que se constatarem ao longo do estudo, assim como recomendações para futuras investigações numa perspetiva de melhoramento e evolução.

Conclusões do estudo

Finalizada a análise e interpretação dos dados recolhidos, sucede-se a reflexão que permite alcançar as conclusões finais. A fim de “Conhecer a perceção da educadora e dos encarregados de educação sobre a importância da leitura na Educação Pré-Escolar”; “Apresentar um conjunto de estratégias associadas à exploração de histórias, valorizando a Diversidade”; e “Conhecer as representações das crianças sobre Diversidade”, definiram-se três questões fundamentais às quais será dada resposta sustentada na recolha de dados.

i) Qual a perceção da educadora e dos encarregados de educação sobre a importância da leitura na Educação Pré-Escolar?

As informações recolhidas, tanto com a educadora cooperante, através da entrevista, como com os/as encarregados/as de educação, com o questionário, levaram a que fosse possível conferir qual o peso da leitura de histórias na Educação Pré-Escolar. Esta valorização conferida à leitura, para além de ser algo pessoal, uma vez que quer a educadora como os/as encarregados/as de educação revelaram ter hábitos de leitura, possibilita que este gosto seja refletido nas crianças e partilhado com elas.

A própria educadora mencionou explicitamente que o ato da leitura é um momento do agrado de todas as crianças, sendo, por isso, realizado várias vezes na mesma semana, e sempre com uma intencionalidade pedagógica. Os/As encarregados/as de educação, para além de lerem para os seus/suas educandos/as, também revelaram uma regularidade em presentear livros, o que reforça, uma vez mais, esta importância do ato da leitura.

De facto, ambas as partes demonstram e enfatizam que prezam e valorizam o ato da leitura e que o fazem com bastante regularidade. O conhecimento destes dados antes da implementação das atividades reforçou o posicionamento que tínhamos definido, enfatizando, uma vez mais, a importância da leitura de histórias na Educação do Pré-Escolar.

ii) Que estratégias, no âmbito da exploração de histórias, valorizam a Diversidade em contexto da Educação Pré-Escolar?

Os dados recolhidos neste estudo demonstram, desde a primeira implementação, que a diversidade da seleção de histórias teve grande impacto para a valorização e também compreensão da diversidade. As histórias infantis, enquanto instrumento muito recorrente na Educação Pré-Escolar, têm a capacidade de atrair, positivamente, as crianças, daí ser necessário destacar o quanto foi fundamental, não só para o estudo, mas também para as crianças, a leitura e exploração de histórias novas e com temas diferentes, e envolvendo uma dimensão reflexiva.

Um dado significativo de destacar é o posicionamento da educadora cooperante e dos/as encarregados/as de educação, que revelaram uma sintonia, conferindo uma grande importância à abordagem de temáticas ligadas à Cidadania Global, mostrando ser de uma grande importância uma educação assente na transmissão de valores. Isto reforçou, desde logo, a importância, não só da temática propriamente dita, mas também da reflexão.

O tema era comum em todas as histórias, e o objetivo também - demonstrar a importância da diversidade, sempre tendo presente determinados valores. Essa mensagem acabou por ter um impacto maior pelas obras escolhidas, e pela sua diversidade, quer de conteúdo, quer de ilustração e representação do tema. Os livros apresentados tornaram-se um objeto de interesse para as crianças pelos seus elementos diferenciadores, nomeadamente a nível de temática e ilustrações.

Neste sentido, foi possível integrar os momentos de questionamento e de reflexão em cada momento de leitura, criando um espaço de partilha entre o grupo, que foi crucial para que as crianças se sentissem ouvidas e valorizadas, assim como dialogassem entre si e complementassem as suas ideias.

iii) Que representações têm as crianças em idade pré-escolar sobre a Diversidade?

No que concerne a esta questão, as representações das crianças em idade de Pré-Escolar sobre a diversidade, foi possível confirmar que, numa primeira fase, as conceções das crianças não eram muito desenvolvidas, as crianças entendiam como elemento diferenciador em relação aos outros elementos palpáveis que pudessem possuir ou não. Estas representações iniciais das crianças deram lugar a novas, demonstrando uma evolução a nível do pensamento, tendo sido algo coletivo e visível em todas as crianças. Porém, estas mudanças devem-se, sobretudo, à curiosidade

das crianças e ao envolvimento destas em todas as implementações. Se as crianças não demonstrassem curiosidade sobre o que, de facto, significa a diversidade, esta evolução não teria acontecido, pois a curiosidade é o motor que desperta a vontade de saber e conhecer mais.

Percebeu-se, também, que nestas idades as crianças compreendem melhor quando o discurso é colocado em cenários familiares e que estas possam relacionar. Daí todas as atividades propostas irem ao encontro dos interesses das crianças, pois se o propósito é criar um envolvimento no processo e garantir que seja feita uma reflexão, então é necessário proporcionar situações que vão potenciar esse mesmo envolvimento. Daí o recurso a textos literários ter sido o recurso-chave em todo o processo, pois permitiu que o grupo atingisse a reflexão sobre a diversidade como riqueza e a importância de abraçarmos as diferenças, como também proporcionou abordagens distintas sobre várias perspetivas da mesma temática, adequadas ao seu estado cognitivo e permitindo-lhes, desde tenra idade, uma construção enquanto indivíduo assente em valores e com uma maior capacidade de aceitação e respeito pelo outro.

É, mais uma vez, necessário ressaltar que, apesar destas crianças estarem na faixa etária entre os quatro e os cinco anos de idade, demonstraram valores assentes no respeito e encararam cada atividade, cada leitura com empatia, respeito e valorização, tanto pelo tema como pelo outro, e isso é sem dúvida a maior aprendizagem. Presenciar através de pequenos gestos, comentários altruístas por parte de crianças, confere um alento para que esta ausência/ignorância de tolerância face à diversidade, que ainda está muito vincada na sociedade atual.

Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações

No decurso desta investigação tornaram-se visíveis algumas limitações que, apesar de não terem colocado em causa a mesma, poderão ser relevantes para futuras investigações.

Assim sendo, salienta-se como limitação o número de crianças participantes no estudo. Sendo que a investigação foi desenvolvida durante um período, ainda muito afetado pelo Vírus SARS-CoV-2, a insegurança que se fazia sentir fez com que muitas das crianças se ausentassem, o que levou a que apenas tenham participado algumas crianças. Todavia, com um maior número de participantes, para além de poder ser ainda mais revelador, também poderia resultar em diferentes perceções e diferentes temáticas ainda dentro da Diversidade. Assim, numa intervenção futura, seria importante que o número de participantes fosse maior, como também que novas temáticas relacionadas com a educação para a cidadania fossem exploradas ao longo de todo o ano letivo.

Capítulo III – Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada

Este capítulo final tem como propósito refletir sobre todo o percurso da PES. Assim sendo, é crucial fazer uma retrospectiva das aprendizagens e dos conhecimentos que advieram da PES e que contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento, tanto pessoal como profissional.

No decurso da PES, tive a experiência de observar e intervir em dois níveis de escolaridade distintos. O primeiro semestre foi dedicado ao Pré-Escolar, com crianças de idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade, e o segundo semestre foi realizado em 1.ºCEB, com crianças a frequentar o 1.º ano de escolaridade.

Os dois percursos foram muito semelhantes a nível de organização, contando, em ambos, com um período de observação, planificação, implementação e reflexão. Todas estas fases são essenciais, para que possa existir uma progressão e tirar o máximo partido de aprendizagens ao longo do processo, porém o momento de reflexão é o que permite fazer um levantamento do que é necessário melhorar e ter em conta para intervenções futuras, aspetos que correram menos bem e que devem reajustados, estratégias que devem ser adotadas, tendo em conta o grupo de crianças, o seu nível de aprendizagem e as suas características.

As semanas de observação, quer para o contexto de Pré-Escolar, quer para o contexto de 1.º CEB, têm um papel importante para a recolha de informação para a preparação e adequação das intervenções futuras. Além disso, este constitui um período de habituação para as crianças, pois somos pessoas novas que “invadem o seu território”, assim como para nós que estamos a ambientar-nos às suas rotinas. Este período de observação permite, também, conhecer o contexto, o corpo docente, e o próprio grupo/turma, conhecendo as suas características individuais e coletivas, as suas preferências e as suas dificuldades, bem como criar uma proximidade com as crianças/alunos. Para além disso, permitiu, ainda, conhecer quais as estratégias adotadas pela educadora e professora cooperantes, assim como dinâmicas e horários definidos.

O contexto de Educação Pré-Escolar foi uma experiência extremamente enriquecedora a vários níveis. Estava muito expectante relativamente a este contexto em particular, dado que é uma faixa etária que me cativa bastante e porque já tinha tido uma experiência prévia num contexto semelhante. Apesar de ser a primeira vez neste contexto em específico, senti-me motivada e, ao

mesmo tempo, expectante. Durante as semanas de observações, a educadora cooperante permitiu que houvesse uma interação e participação com o grupo, o que facilitou a aceitação e habituação das crianças à nova presença na sala. Ao longo das semanas, foi-se revelando um à vontade crescente de ambas as partes, o que beneficiou toda esta jornada, crescendo uma vontade maior de fazer mais e melhor a cada semana. Mesmo durante as semanas de intervenção, senti a necessidade de que houvesse uma progressão nas atividades propostas, para que desafiasse as crianças, mantendo o seu interesse e que para que estas tivessem um maior contacto com experiências diferentes e uma maior aquisição de conhecimentos abrangentes nos vários domínios, de forma lúdica. Apesar de o grupo ser heterogéneo, o que na planificação das atividades constituiu o maior desafio, tanto da minha parte como do meu par, sentimos a necessidade de criar atividades que fossem ao encontro das necessidades e características do grupo. Desta forma, todos se sentiam envolvidos e ouvidos e que faziam parte daquele momento. Contudo, devo mencionar que, para mim, o maior desafio ao longo das intervenções foi a gestão das emoções das crianças em simultâneo com as atividades. Dado que, como nós adultos, também as crianças têm dias menos bons e não estão tão recetivas, e, por vezes, esses sentimentos e frustrações que elas ainda não sabem gerir, podem destabilizar todo o grupo havendo, por vezes, a necessidade de alterar tudo o que estava pensado e canalizar a energia deles para outra coisa. Este contexto também me permitiu conhecer, ainda mais, estas crianças, a partir da investigação que desenvolvi e as atividades que proporcionei que permitiram ouvir, entender e perceber as conceções das crianças sobre temas mais complexos, mas nunca minimizando o facto de serem crianças e, sobretudo, valorizando o lado da fantasia.

É também de sublinhar que todo este percurso, apesar dos seus desafios, teve a vantagem de ter sido feito com um grupo de crianças extremamente carinhosas e interessadas com muita vontade de descobrirem coisas novas, assim como de uma educadora cooperante que se demonstrou sempre disponível, prestável e muito motivadora, procurando sempre facultar-nos sugestões que pudessem melhorar, tanto a mim como ao meu par de estágio, a darmos sempre o melhor de nós. Acima de tudo, este contexto permitiu-me perceber o quanto é importante esta etapa na vida da criança e como o papel do educador é fundamental na transmissão de competências, no cultivo da magia, que, a meu ver, é tão importante nestas idades, e o quanto estes locais devem ser de aprendizagem, mas fundamentalmente de felicidade, de descoberta. Para mim, fez-me perceber o quanto tudo pode estar interligado e que esta jornada é feita em grupo e em prol do grupo.

Em relação à PES em 1.º CEB, foi sem dúvida alguma, a experiência mais desafiadora, despertando um misto de sentimentos. Contrariamente ao contexto de Pré-Escolar, para o 1.º CEB estava muito apreensiva, não só por ser uma primeira experiência neste nível de ensino, mas também por ser a meio do ano letivo. Quando experienciamos algo novo, predomina sempre um receio de falhar ou de não cumprir com as expectativas, porém há também a vontade de fazer o melhor que conseguimos. Tanto a professora cooperante, como os alunos receberam-nos bem, apesar do ritmo em primeiro ciclo ser diferente do pré e haver quase como que um *timing* para tudo.

Também neste contexto foram importantes as semanas de observação para perceber as rotinas, ritmos de trabalho e quais as estratégias utilizadas pela professora cooperante e o que cativava mais a atenção da turma, no geral. Todo o processo de planificação e implementação foi bastante trabalhoso, por um lado tínhamos a questão do programa que tem de ser cumprido, o que constitui uma maior pressão, e, por outro lado, o facto de a turma ser bastante heterogénea, com ritmos de trabalho muito contrastantes e níveis de desenvolvimento também distintos. Uma vez que a turma era grande e com todas estas características, foi necessário criar estratégias para que se conseguisse chegar a todos os alunos da forma que estes necessitavam e esse foi o maior desafio.

Para todas as propostas, foram tidos em consideração os interesses dos alunos, tendo sempre em conta tirar o maior proveito das aprendizagens, tentando sempre proporcionar atividades lúdicas e que motivassem os alunos para querer saber mais e fazer sempre melhor. Ao longo das semanas, houve um trabalho constante e predominando uma interligação entre as aprendizagens, nada sendo feito de forma isolada. Prevaleceu a intencionalidade de criar atividades que desenvolvessem a autonomia, uma característica que esta turma necessitava de aprimorar.

Neste percurso, aprendi que, apesar de planificar tudo ao pormenor, a maior parte não corresponde ao que acontece no momento, ou por uma questão de tempo, ou porque na teoria é uma coisa, mas depois em prática não é exequível. Aprendi o quanto é importante a articulação dos conhecimentos, na medida em que se torna mais fácil para os alunos no processo de assimilação, trazendo muitos benefícios. Com este estágio, refleti que, apesar do nosso objetivo ser que os alunos adquirissem as aprendizagens estipuladas no currículo, há muito mais para além disso. É necessário formar alunos autónomos, com espírito crítico e capazes de conviver em sociedade.

Em suma, os estágios desenvolvidos em PES em contexto Pré-Escolar e 1.º CEB constituíram uma “bagagem” de conhecimentos e aprendizagens que levarei comigo para o meu futuro profissional.

Todo o caminho percorrido foi feito de muitos momentos e com muitas emoções à mistura. Não foi um caminho retilíneo, existiram obstáculos, talvez necessários, porém foram ultrapassados e transformados em aprendizagens, sendo um símbolo de superação.

Nestes dois anos de mestrado, muitas aprendizagens foram adquiridas e postas em prática e fazendo uma análise crítica à minha pessoa, posso afirmar que cresci e aprendi e estes dois estágios foram os desafios necessários neste fim de jornada, prevalecendo o sentimento de dever cumprido.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, A. R. (2010). *A educação intercultural no entendimento da diversidade na sala de aula de língua estrangeira* [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/53883>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- Andreotti, V. O. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. *Sinergias*, (1), 57-66. <https://2013-2021sinergiased.org/index.php/revista/item/53-vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical>
- Aprendizagens Essenciais – Cidadania e Desenvolvimento. (2018). Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Aprendizagens Essenciais –Português 1.º Ano. (2018). Direção Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Azevedo, F. (2014). Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária. *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. (2.ªed., pp. 33-56). Lulu Press. <https://hdl.handle.net/1822/33815>
- Barbieri, C., & Ferede, M.K. (2020, junho 29). *A future we can all live with: How education can address and eradicate racism*. UNESCO Futures of Education Ideas LAB. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/barbieri-ferede-education-eradicate-racism>
- Benvenuti, P. (2011, Abril 1). *O impacto dos conflitos armados sobre a educação*. SINDUTF-PR. <http://sindutfpr.org.br/novo/2011/04/01/O-impacto-dos-conflitos-armados-sobre-a-educacao/>
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Butlen, M. (2018). Literatura, literatura para a juventude e valores: da inculcação à interrogação. *Educar em Revista*, 34(72), 19-38. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62732>
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (s.d.). *História – Santa Maria Maior*. Freguesias de Portugal. <http://santamariamaior-monserate-meadela.com/historia-lenda-e-heraldica/>
- Chatterji, R. (2020, julho 8). *Fighting Systemic Racism in K-12 Education: Helping Allies Move From the Keyboard to the School Board*. CAP. <https://www.americanprogress.org/article/fighting-systemic-racism-k-12-education-helping-allies-move-keyboard-school-board/>
- Coelho, L. S., Mendes, C., & Gonçalves, T. (2015). Experimentando novas epistemologias: A Educação para o Desenvolvimento na Formação Inicial de Professores. *Sinergias*, (2), 46-63. <https://www.2013-2021sinergiased.org/index.php/revista/item/71-novas-epistemologias-ed-formacao-professores>
- Coelho, L. S., Raposo, A., Piedade, A., Marques, H., Teixeira, L., Uva, M., Fernandes, S., Gonçalves, T., Silveira, M., Martins, C., & Bergano, S. (2020). Escolas Transformadoras: Colaboração, Transformação e Políticas Educativas em Educação para a Cidadania Global. *Sinergias*, (11), 57-73. <https://www.2013-2021sinergiased.org/index.php/revista/item/298>
- Cosme, A. (s.d.). *Articulação Curricular e Interdisciplinaridade: Contributo para uma reflexão*. DOCPPLAYER. <https://docplayer.com.br/57284546-Articulacao-curricular-e-interdisciplinaridade-contributo-para-uma-reflexao-ariana-cosme.html>
- Costa, A. C. F. (2021, fevereiro 11). *Literacia em contexto familiar*. LER. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/literacia-em-contexto-familiar>
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15. <https://hdl.handle.net/1822/7884>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da presidência do conselho de ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-lei n.º 95/97 dos Princípios Gerais. (1997). Diário da República: I Série, n.º 34/1997.

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

Delacroix, S. (2019). *Nonô e os medos*. Booksmile.

Delgado, L. G. (2017, Novembro 13). *África: pesquisa com jovens ressalta impacto destrutivo do conflito na educação*. Organização das Nações Unidas.

<https://news.un.org/pt/story/2017/11/1599632-africa-pesquisa-com-jovens-ressalta-impacto-destrutivo-do-conflito-na-educacao>

Despacho n.º 6478/2017. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfi_l_dos_alunos.pdf?fbclid=IwAR23haCLtpCd89qnEvZWlJ83-2Rv3GQilL7DNol2halkGE120PdYN0D55k2Q

Dicionário do Desenvolvimento. (2020). *Cidadania Global*.

<https://ddesenvolvimento.com/portfolio/cidadania-global/>

Dios, O. (2020). *O Monstro Rosa*. (2.ª ed). Livros Horizonte.

Direção Geral da Educação. (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Duque, E., & Calheiros, A. (2017). Questões éticas subjacentes ao trabalho de investigação. *EDaPECI*, 17(2), 103-118.

<https://hdl.handle.net/1822/63228>

Educação para a cidadania – Linhas orientadoras. (2013). *Geral da Educação*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pd

Erste Group. [Erste Group]. (2018, dezembro 3). *What would Christmas be without love?*. [Vídeo].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lcx7hBWeULM>

Ferreira, A. C. B. (2021). *Impactos da COVID-19 na vida das crianças: um estudo na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório

Científico IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2683>

- Ferreira, C. S. (2016). *Educar para a diversidade cultural no Pré-escolar: abordando a cultura cigana*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro-Departamento de Educação e Psicologia]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10773/18360>
- Flowers, N. (2007). *Compasito: Manual on human rights education for children*. (2.ªed.). Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe
<http://www.eycb.coe.int/compasito/>
- Get Up and Goals. (s.d.). *EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL (ECG)*.
<https://getupandgoalsproject.pt/ecg/>
- Global Compact. (2022). *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 Metas: para transformar o Mundo em nome dos Povos e do Planeta*.
<https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030>
- Global Education Week Network. (2010). *Guia Prático para a Educação Global*. Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. <https://www.cidac.pt/files/6313/8513/1457/Guia-prtico-para-a-educaco-global.pdf>
- Gomes, R. (2020). *Educação e Desigualdades. Palavras para lá da pandemia: cem lados de uma crise*. (p. 56). Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra.
<https://ces.uc.pt/publicacoes/palavras-pandemia/ficheiros/Obra%20-%20Palavras%20para%20a%20da%20Pandemia.pdf>
- Gonçalves, S. P., Marques, C. G., & Gonçalves, J.P. (2021). *Manual de investigação qualitativa*. Pactor.
- Gracia, C. (2019). *Uma Lição de Amor*. Ego Editora.
- Guimarães, U. A., & Silva, R. V. P. (2022). A importância da diversidade no campo educacional. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, 3(5), 1-6.
<https://doi.org/10.47820/recima21.v3i5.1398>
- Henriques, H., & Marchão, 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. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.017>
- Hernando, F. (2015). *A Escada Vermelha*. Kalandraka.
https://gii.ipportalegre.pt/wp-content/uploads/2020/02/COMUNICACOES_III-Seminario-IDT.pdf

- Humanium. (2022, fevereiro 18). *Right to Education: Situation around the world*.
<https://www.humanium.org/en/right-to-education/>
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos – 2021*.
https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html
- Jerónimo, P., & Vink, M. (2013). Os múltiplos de cidadania e os seus direitos. In Fundação Francisco Manuel dos Santos e União Europeia, *Portugal e a Europa: novas cidadanias* (pp. 21-59). <https://hdl.handle.net/1822/25207>
- Lei n.º 46/86 da Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237/1986. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975-44594375>
- Leonor, A. F. (2015). *Brincar na diversidade: uma experiência de cultura na educação pré-escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro-Departamento de Educação]. RCAAP. <http://hdl.handle.net/10773/15825>
- Letria, J. J. (2011). *A cidadania explicada aos jovens... e aos outros* (4.ªed.). Terramar
- Letria, J., J. (2013). *O que eu quero ser ...*. Ambar.
- Llenas, A. (2015). *O Monstro das Cores*. (13.ª ed.). Nuvem de letras
- Love, J. (2021). *O Jaime é uma sereia*. Fábula.
- Madeira, C. (2021). *Educar para a diversidade na Educação de Infância*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. RCAPP. <http://hdl.handle.net/10400.26/36039>
- Marchão, A. J. G., & Bento, A. I. F. (2013). Promoção da igualdade de género - um estudo em contexto de educação pré-escolar. In C3i - Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação & Instituto Politécnico de Portalegre (Eds.), pp. 572- 587. <http://hdl.handle.net/10400.26/4117>
- Martins, J. M.D., & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 53. 185-202. <https://doi.org/10.35362/rie530566>
- Matoso, M. (2011). *Todos Fazemos Tudo*. (3.ª ed.). Planeta Tangerina.

- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania?. In C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Eds.), *A Educação para a Cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. (p. 14). Porto Editora.
- Minayo, M. C., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Lusófona de Educação*, 40(40), 139-153.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>
- Ministério da Educação. (s.d.). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na hora da leitura, 1.ºCiclo*. Ministério da Educação.
https://biblioteiaaesa.files.wordpress.com/2011/06/brochuraCompleta_1cicloptnl.pdf
- Nações Unidas (2017, Novembro 13). *África: pesquisa com jovens ressalta impacto destrutivo do conflito na educação*. <https://news.un.org/pt/story/2017/11/1599632-africa-pesquisa-com-jovens-ressalta-impacto-destrutivo-do-conflito-na-educacao>
- O'Donnell, K. (2022, fevereiro 6). The Best Diversity and Inclusion Quotes for the Workplace. *emplus*. <https://blog.empuls.io/diversity-and-inclusion-quotes/>
- OCDE. (2018). *The Future of Education Skills – Education 2030*.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Oliveira, S. R. (2018, fevereiro 28). *Educar para a cidadania é construir uma sociedade responsável*. Educare.pt. <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=132128>
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas. (2017, Outubro 20). *Moçambique : A educação é uma ferramenta para erradicação da pobreza*. <https://news.un.org/pt/audio/2017/10/1214501>
- Organização das Nações Unidas. (2022). *17 objetivos para transformar o nosso mundo*.
<https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>
- Patriota, L. M. (2002). Cultura, Identidade Cultural e Globalização. *Caos*, 1(4) , 9-18.
<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/caos/article/view/46755>
- Pereira, S. R.C., & Canfield. M. S. (2001). Dança na escola: Desenvolvendo a emoção, a imaginação e o pensamento. *Kinesis*, (25), 47-70. <https://doi.org/10.5902/2316546410137>

- Pinto, I. F., Campos, C. J. G., & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: perspectiva geral e importância para as ciências da nutrição. *Acta Portuguesa de Nutrição*, (14), 30-34.
<https://actaportuguesadenutricao.pt/edicoes/investigacao-qualitativa-perspetiva-geral-e-importancia-para-as-ciencias-da-nutricao/>
- Pires, E. A. (2012). A importância do hábito da leitura na universidade. *Revista ACB*, 17(2), 365-381. <http://revista.acbsc.org.br/racb>
- Plan International. (s.d.). *Education*. <https://plan-international.org/quality-education>
- Prandi, D. G.(2013). *O desenvolvimento da moral segundo Piaget e Kohlberg: uma educação para a construção da autonomia* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade de Brasília]. UnB. <https://bdm.unb.br/handle/10483/6191>
- Priberam Dicionário. (2021). *Diversidade*. <https://dicionario.priberam.org/diversidade>
- Reuters. (2008, novembro 25). *Nações Unidas: Uma em cada oito crianças não tem acesso ao ensino*. Jorna Público. <https://www.publico.pt/2008/11/25/portugal/noticia/nacoes-unidas-uma-em-cada-oito-criancas-nao-tem-acesso-ao-ensino-1351189>
- Ribeiro, A. S., Cavalcanti, J., & Cruz, M. (2010). Perspetivas Actuais da Educação Intercultural na Promoção de uma Escola Inclusiva. *Saber e Educar* (15), 1-8.
<http://dx.doi.org/10.17346/se.vol15.105>
- Ribeiro, N., Neves, T. , Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3),13. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78011/2/98363.pdf>
- Rodrigues, L. M. S. L., & Rodrigues, D. A. (2020). Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à educação física. *Quaestio*. 22(3), 729.
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3905/3840>
- Russell, C. (2022, fevereiro 24). *Statement by UNICEF Executive Director Catherine Russell on children in Ukraine*. UNICEF for every child. <https://www.unicef.org/press-releases/statement-unicef-executive-director-catherine-m-russell-children-ukraine?fbclid=IwAR2KLps3xEq1ukfN6rNrORVBj8lVKLb5tRfxLGoSQLLvhrKzjQG1J98Dirc>
- Sá, C., Mesquita, L., Repinaldo, N., & Correia, A. M. (2020). *Educação em Português e cidadania global*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/29239>

- Salomão, G. (2018, janeiro 28). *Descubra a mente-esponja da criança*.
<https://larmontessori.com/2018/01/28/mente-esponja-mente-absorvente>
- Schleicher, A. (2018). *The Future of Education Skills – Education 2030*. OCDE.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Seaton, S., & Seaton, J. (2020, agosto 11). *The importance of celebrating diversity and inclusion in schools*. Twinkl. <https://www.twinkl.pt/blog/the-importance-of-celebrating-diversity-and-inclusion-in-schools>
- Silva, C. V., Martins, M., & Cavalcanti, J. (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. Escola Superior de Educação da Paula Frassinetti – Departamento de Formação em Educação Básica. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1202>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. E., & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: alguns critérios de seleção. In Atas do VI, *Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais*, pp. 116-131.
<http://hdl.handle.net/10400.21/3560>
- Sim-Sim, I., Silva, A.C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.
- Teixeira, E. B. (2003). A Análise de Dados na Pesquisa Científica: Importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, 1(2), 177-201.
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>
- Thiesen, J. S. (2007). A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. *PerCursos*, 8(1), 87-102.
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1541>

- Tin, H. W., Nonis, K. P., Lim, S. E. A., & Honig, A. S. (2013). Teachers' perceptions of the importance of stories in the lives of children in Myanmar. *Early Child Development and Care*, 183(10), 1450. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.788818>
- UNDP. (2022). What are the Sustainable Development Goals?. <https://shre.ink/16b2>
- UNESCO, & Assistant Director-General for Education. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos E objetivos de aprendizagem*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>
- União de Freguesias de Viana do Castelo. (2021). *Censos – Viana do Castelo*. <http://santamariamaior-monserrate-meadela.com/censos/>
- UNICEF. (1994, junho 7-10). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. [Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso E Qualidade]. Salamanca, Espanha. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNICEF. (2021, abril). *Primary Education*. <https://data.unicef.org/topic/education/primary-education/>
- UNICEF. (2022, janeiro 23). *COVID:19 Scale of education loss 'nearly insurmountable', warns UNICEF*. <https://www.unicef.org/press-releases/covid19-scale-education-loss-nearly-insurmountable-warns-unicef>
- UNICEF. *Education*. <https://www.unicef.org/education>
- United Nations.(2022, fevereiro 17). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Vilelas, J. (2020). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento* (3.ª Ed.). Edições Sílabo, Lda. <https://silabo.pt/wp-content/uploads/9789895610976.pdf>

Vilhena, G., & Silva, M., (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/organizacao_componente_apoio_familia.pdf

Wong, B. (2020, junho 19). “O ensino à distância veio agravar as desigualdades existentes”. Jornal Público. <https://www.publico.pt/2020/06/19/impar/noticia/ensino-distancia-veio-exacerbar-desigualdades-existent-1921245>

Anexos

Anexo 1 - Planificação modelo

Idade/Número de crianças – 18 crianças, sendo 4 anos (5) 5 anos (9) 6 anos (4)			Data: 13 de dezembro de 2021	
Mestrandas: Ana Rita Graça e Rafaela Morim		Dia da semana: segunda-feira		Período: 1.º Semestre
Áreas/ Domínios/ Subdomínios	Aprendizagens a promover	Desenvolvimento das atividades	Materiais/recursos / espaços físicos	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social	- Cumprir as rotinas diárias - Cantar em grupo	Período de Acolhimento Este período realiza-se entre as 08:30h e as 09:00h. Corresponde aproximadamente ao tempo que leva as crianças a chegarem, dirigindo-se à sua sala acompanhadas pela educadora.		
		Rotinas Diária (09:00h – 09:30h) Após a receção das crianças, por volta das 09:00h, à medida que vão entrando na sala, dirigem-se ao quadro das presenças, marcando a sua. Após esta marcação devem-se ir acomodando na manta para se iniciar as rotinas. Em grupo, juntamente com a educadora, canta-se a “Canção dos bons dias” (anexo 1). Em seguida, a educadora identifica quem será o “chefe da sala” através de um sorteio. Dentro de uma caixa, estão os nomes das crianças que ainda não foram chefes e, de forma aleatória, a educadora retira um nome e através de pistas (Ex: o chefe tem sapatilhas azuis; o seu nome começa pela sílaba /ma/; ...) vai tentando desvendar quem será o chefe. O “chefe da sala” deve marcar as presenças no “Quadro das Presenças” (anexo 2), com o auxílio da educadora. O “Quadro das Presenças” contém as fotografias das crianças, os meses do ano e respetivo número, os dias da semana e		
Área do Conhecimento do Mundo			- Canção dos bons dias - Quadro das presenças - Caixa para eleição do chefe do dia	-Dirige-se ao quadro das presenças. -Preenche no quadro das presenças as faltas das crianças que não estão na sala.

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática	através de diferentes formas de representação: Contagens. - Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras.	separando os presentes com o número par para um lado e os presentes com número ímpar para o outro. Uma vez que, o número de presentes é igual ao número de crianças, cada criança terá a oportunidade de eleger um e atribuí-lo a um dos grupos. A estagiária para iniciar este momento evidencia que cada presente tem um número. Como forma de consolidar e a estagiária perceber se, de facto, o grupo percebeu a diferença entre números pares e ímpares e consegue identificá-las, é feito um jogo com meias. A ideia é que as crianças percebam que quando temos pares iguais significa que está perante um número par, caso haja meias sem pares, significa que estamos perante um número ímpar. A partir daí orienta um diálogo colocando as seguintes questões: - Já repararam nas prendas? O que vos chamou mais à atenção? - Cada prenda tem um número, é verdade! Isso faz-me pensar numa coisa. Vocês sabiam que existem números pares e números ímpares? A estagiária em seguida explica cada um dos conceitos. Posto isto, volta a questionar o grupo, colocando as seguintes questões: - Então agora já me sabem dizer o que são números pares e números ímpares? - E se jogássemos a um jogo para perceber se estiveram atentos. Esta explica o intuito do jogo, que é formar dois conjuntos o dos “presentes” que têm um número par e os que têm o número ímpar. Cada criança deverá seleccionar uma prenda e identificar se o número que ela tem é par ou ímpar e colocá-la no conjunto correspondente.		a quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse. - Organiza conjuntos de um certo número de objetos e consegue contar de forma crescente e decrescente. - Reconhece formas geométricas presentes no seu quotidiano. - Usa correspondência a termo a termo para resolver problemas de comparação de conjuntos e para contar
---	---	--	--	---

		No final de distribuídos os presentes, em grande grupo, fazem um balanço para perceber se os presentes foram organizados corretamente, aproveitam também para contar quantas prendas existem em cada grupo. Estes presentes têm a particularidade de terem várias figuras geométricas (retângulo, quadrado, círculo e triângulo), que a estagiária vai explorar com o grupo. No segundo momento, a estagiária vai explorar a forma geométrica das fases da caixa. O objetivo é que as crianças consigam identificá-las. A estagiária para introduzir este momento levanta a seguinte questão: - Vocês repararam que as caixas são diferentes? - Que diferenças conseguem ver? Através destas questões pode acontecer que as crianças ressaltem diferenças como o tamanho, ou seja, de umas serem grandes e outras pequenas. Algumas crianças podem sugerir a forma, contudo podem não saber identificá-las. Assim sendo, e caso a estagiária se aperceba que há uma necessidade de explorar as figuras geométricas, introduz, utilizando alguns dos presentes para ajudar na explicação, ou seja, explorar os lados das faces (ex. quadrado é um retângulo, mas é especial, porque tem os lados todos iguais; o retângulo tem lados iguais, dois a dois, o círculo não tem lados, tem uma linha fronteira que se chama circunferência). Depois desta explicação, a estagiária propõe que voltem a formar grupos, mas desta vez devem agrupar prendas que tenham a forma triangular, quadrangular, retangular e circular. O objetivo é que as crianças formem quatro grupos e que façam a correspondência corretamente.		objetos de um conjunto. - Identifica, numa contagem, que a quantidade total corresponde à última palavra número (termo) que disse.
--	--	---	--	--

		No caso da estagiária detetar que o grupo apresenta dificuldade, esta utiliza imagens de um quadrado, de um retângulo, de um triângulo e de um círculo, para que o grupo ao olhar para a prenda faça comparação visualmente. O terceiro momento desta atividade é a junção dos dois primeiros momentos. A estagiária vai interligar os conhecimentos dos números com as figuras. A estagiária vai lançar desafios como: - Agrupar os presentes com o número par com a forma de um retângulo. - Agrupar os presentes com o número ímpar com a forma de um círculo. ... Esta atividade pode ser um pouco complexa para o grupo, contudo a estagiária deve estar atenta às dificuldades do grupo tentando arranjar estratégias para que estes entendam. Pode recorrer à imagens novamente, pode junto com a criança explorar lentamente, primeiro através do número e depois da figura, dependendo de qual a dificuldade que a criança demonstre. Esta atividade poderá ter de se estender para depois do recreio, se assim for a estagiária deve dar continuidade e fazer uma reflexão geral. Lanche da manhã e Recreio (10:30h – 11:30h) Perto das 10:30h, a educadora pede ao “chefe do dia” para chamar uma criança de cada vez, com a finalidade de formar uma fila junto à porta da sala para irem à casa de banho lavar as mãos. Após regressarem à sala cada criança senta-se no seu lugar e deve esperar que o chefe distribua o lanche. Após terminarem de lanchar, as crianças vão para o recreio até às 11h30min.		
--	--	--	--	--

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação oral	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.	2.ª atividade (11:30h- 11:50h) Após o recreio as crianças concluem a atividade e na eventualidade de ainda disponibilizarem de tempo antes do almoço ensaiam a música de Natal para o espetáculo de Natal. Caso as crianças tenham concluído tudo antes do recreio a estagiária utiliza este tempo para introduzir a atividade da tarde. Preparação para o almoço; almoço e recreio (11:50h-13:30h) Perto da hora do almoço (11:50h) as crianças são preparadas para se deslocarem à cantina para fazerem a refeição do almoço. Mas antes disso, ainda na sala de aula, formam uma fila e deslocam-se, juntamente com a educadora, até à casa de banho para fazerem as suas necessidades e lavarem as mãos. Após concluída esta etapa seguem para a cantina. Quando concluem o almoço, as crianças vão para o recreio brincar.		- Elabora frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade. - Usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.
---	---	---	--	--

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.	3.ª atividade (13:30h-14:30h) Após a hora de almoço, a estagiária propõe que façam um “globo” de neve reutilizável (anexo 6), um presente de Natal, para levarem para os pais. Para isso, a estagiária organiza o grupo nas mesas de trabalho e distribui, por cada um, desenhos (anexo 7) para colorirem. Estes desenhos não têm rosto, para que seja colocada a fotografia com a cara da criança. A ideia é ter pais Natal, renas, bonecos de neve, elfos, com a cara deles colada. Para o “globo” de neve em si, a estagiária leva para cada criança o molde para o seu globo. Previamente, a estagiária prepara esses moldes. Para isso, são necessárias dezoito garrafas de água de 1,5L, que a estagiária apenas vai aproveitar a parte superior (do gargalo da garrafa) e a parte inferior (base da garrafa). A estagiária leva para cada criança, ou seja, cada criança terá duas partes da garrafa. Depois de pintados os desenhos e coladas as fotografias, a estagiária vai dividir o grupo em dois. Metade vai continuar nas mesas de trabalho para finalizar o seu globo, com a sua ajuda, enquanto a outra metade vai brincar nas áreas. No final do primeiro grupo concluir o seu globo trocam , passando eles para as áreas. E: Cada vez mais estamos mais perto do Natal e de irmos de férias da escola, mas eu acho que nos estamos a esquecer de uma coisa muito importante! Nós ainda não fizemos um presente vosso para oferecerem aos vossos pais! Mas ainda vamos a tempo de preparar alguma coisa! O que me dizem? E se fizéssemos um globo de neve com uma fotografia nossa lá dentro? Eu tenho a certeza que os vossos pais vão adorar! A estagiária encaminha as crianças para as mesas de trabalho e entrega-lhes os desenhos que devem pintar.	- Garrafas de plástico - Fita Cola decorativa - Neve - imagens para colar fotografia - Lantejolas - Cola	- Participa explorando e utilizando, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual. - Conhece os materiais disponíveis, a sua localização e se apropria. - Escolhe as atividades que pretende realizar e vai adquirindo progressivamente maior autonomia na seleção dos recursos disponíveis para as levar a cabo, sem perturbar o grupo.
---	--	--	--	---

Área de Formação Pessoal e Social Independência e autonomia	- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar. - Desenvolver e adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e	E: Cada um de vocês tem um desenho que vai representar o vosso corpo para colocar dentro do globo, assim vai parecer que se mascararam de personagens do Natal! Quero esses desenhos muito coloridos! Concluídos os desenhos a estagiária dá as instruções referentes à elaboração, em si dos mesmos. E: Agora que temos os nossos corpos pintados, vamos fazer o seguinte: Da criança x à criança y vão ficar na mesa para montar e decorar os seus globos de neve, os restantes vão brincar para as áreas. Quando o grupo que estiver na mesa terminar trocam! É de salientar que dependendo do ritmo que algumas crianças revelem na elaboração do globo, a estagiária pode ir trocando à medida que vão terminando. Áreas e lanche (14:30h-15:30h) Antes de lanchar as crianças escolhem a área onde gostavam de brincar e devem preencher o quadro das áreas (anexo 8). Seguidamente, o chefe chama uma a uma para lavarem as mãos para lancharem.	- Quadro das áreas	
---	---	--	---------------------------	--

	assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.			
Área de Expressão e Comunicação	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.	Terça – Feira Rotinas Diária (09:00h – 09:30h) (Mesma rotina que o dia anterior) 1.ª atividade (09:30h-10:15h) Para dar início às atividades do dia, a estagiária sugere que o chefe do dia consulte o calendário do advento, nomeadamente, o envelope do dia 14 de dezembro. No interior do envelope, está a imagem de um porco espinho e uma mensagem “ Nada como conhecermos novos lugares e histórias sem ter de sair do lugar. Hoje temos mais uma!”. Após explorado o que continha no interior do envelope, a estagiária explica ao grupo que escreveu uma história e que gostava de partilhar com eles, orientando o seguinte diálogo: E: Que grande coincidência, dentro do envelope do dia de hoje, tinha uma imagem de um porco espinho e eu, hoje, trouxe uma história que gostava de partilhar com vocês, que também tem um porco espinho! Começo a acreditar que este nosso calendário só pode ser mágico!	- História - Imagens da história	- Ouve os outros e responde adequadamente . - Participa, respondendo às questões colocadas. - Ouve a história e respeita o momento.
- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;			
Área de Formação	- Interagir com o grupo			

peçoal e Social Referencial da Educaço para o Desenvolvimento	contribuindo com ideias e pensamentos. - Identificar as personagens presentes na histria. - Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. - Reconhecer que as diferenas tambm representam desafios. - Valorizar a diversidade na sociedade. - Entender o valor da diversidade das pessoas.	Esta histria r especial, pois eu escrevi especialmente para vocs! Querem ouvi-la? Espera-se que o grupo demonstre uma certa curiosidade e, ao mesmo tempo, demonstre surpresa em torno do assunto da histria. A estagiaria inicia ento a leitura da histria “A Soluço para a Amizade” (anexo 9) acompanhando-a com imagens (anexo 10) para retratar melhor o que est a ler. Este momento de leitura r pausado, para que as crianas vao acompanhando o que est a ser lido e que, de alguma forma, consigam visualizar na sua mente. A estagiaria pode at, em momentos de descriço, solicitar que o grupo feche os olhos e imagine na sua cabea o que esta est a descrever, como por exemplo: E: Agora vamos todos fechar os olhos e tentar imaginar aquilo que eu vou ler, os cheiros, os sons, ... a estagiaria l: “Era Outono, as rvores do Bosque Especial estavam carregadas de folhas cor de fogo e j corria no ar uma brisa fresca, aquela que j pede um casaco mais quentinho.” Após o trmino da leitura, esta deve orientar um conjunto de questes relacionadas com a histria, como: - Como se chamava a personagem principal? E que animal r que ele era? r esperado que as crianas, sem hesitaço, respondam prontamente, que a personagem principal se chamava Chico e que era um porco espinho. - Como era o Chico? Espera-se que as crianas, a esta questao, respondam fazendo referncia ao que dizia na histria, ou seja, que o Chico era uma bolinha com espinhos. A esta questao o mais provvel r que apenas faam referncia aos aspetos fsicos e que se esqueam de mencionar que era bom amigo. Se assim for, a estagiaria pode questionar: O Chico tinha outras caractersticas. Ele tinha muitos amigos? Como r que ele era para os seus amigos? Esta questao r um pouco mais	- Levanta questes oportunamente. - Perante opinies e perspectivas diferentes da sua, escuta, questiona e argumenta. - Verbaliza a importncia de sermos diferentes. - Verbaliza a importncia de encontrarmos maneiras de superar as diferenas. - Reflete sobre a histria e segue uma linha
---	---	---	---

		direta, ou seja, direciona as crianças para a resposta que é esperada, neste caso, bom amigo. - O que o Chico gostava de fazer? Espera-se que o grupo responda que o porco espinho gostava de ajudar a mãe a fazer o jantar e de imitar o pai a ler o jornal. A esta questão, pode acontecer que algumas crianças refiram que ele gostava de brincar com os outros animais, só que eles é que não queriam. Se isto se verificar a estagiária pode contrapor dizendo: Será que o Chico gostava de fazer amigos? Desta, o grupo pode responder que sim, mas ele picava e os outros animais não conseguiam brincar. - Como se chamava o bosque para onde o Chico foi viver? E como se chamavam os animais que lá viviam? Espera-se que as crianças respondam que o nome do bosque era especial. Quanto ao nome dos animais esta pergunta pode ser interpretada de duas formas. Podem interpretar como o nome de cada uma e, neste caso, poderão referir que só havia a Dora e o Chico e os outros não tinham nome, ou então dizerem que os habitantes eram especiais. Na eventualidade de darem a primeira resposta, a estagiária pode perguntar: Se nós nascemos em Portugal somos portugueses. Então os animais do bosque Especial são...? Então os animais do bosque Especial são ...? Esta analogia permite que as crianças entendam melhor a resposta que é esperada darem. - Qual era a estação do ano que marcava o início da escola? Espera-se que o grupo identifique o Outono. - Como estava o bosque nesta estação? Espera-se que as crianças mencionem a cor das folhas das árvores e que era preciso casaco. A estagiária pode colocar mais questões para obter mais informação do grupo como: - A cor das folhas lembrava algo, que é muito quente. O que é? - Vocês conhecem a palavra brisa? O que é brisa?		cronológica para organizar os acontecimentos . - Participa, respondendo às questões colocadas.
--	--	---	--	---

		Estas perguntas acabam por dar a informação à estagiária se estavam atentos no momento da leitura da história e no caso do significado da palavra brisa, deve-se ao desconhecimento que pode advir da mesma, introduzindo assim uma nova palavra no seu vocabulário. - Qual era o problema do Chico, ou seja, o que deixava o Chico muito triste? É esperado que o grupo aponte como problema ele não ter amigos, contudo também podem referir que o problema é ele ter picos. Se assim for, a estagiária pode reformular, perguntando o que deixava o Chico triste. E aí referir que o que deixava o Chico triste era não ter amigos, devido aos seus picos magoarem os outros animais. Ou seja, a estagiária deve utilizar as respostas do grupo e reformular, juntando toda a informação, mostrando a causa e consequência. - Quais foram as brincadeiras a que tentaram brincar? A esta questão o grupo deve responder dizendo, jogar à bola, andar de baloiço. - Como se sentia o Chico? Espera-se que as crianças digam que ele estava muito triste. - Será que os outros animais também se sentiam assim? A esta questão podem surgir dois tipos de respostas. Há crianças que podem responder que eles sem sentiam bem e felizes e outras crianças podem responder que se sentiam tristes por não poderem brincar com o Chico. - Como é que os outros animais resolveram o problema do Chico? Espera-se que as crianças respondam que os outros animais lhe ofereceram bolas de esferovite para porem nos picos. - O Chico era diferente, como todos nós somos diferentes uns dos outros, mas qual seria a maior diferença dele? A esta questão as crianças devem responder que a maior diferença são os picos.		
--	--	--	--	--

	- O que é que aprendemos com esta história? Esta questão pode ser colocada para o grupo todo ou a estagiária pode perguntar a crianças individualmente. Através do diálogo desenvolvido com o grupo, através das questões colocadas em torno da história, a estagiária vai encaminhando o diálogo, para que as crianças consigam refletir que, apesar de todos serem diferentes, por vezes aceitarmos essas diferenças não é fácil e que precisamos de nos ajustar como fizeram os outros animais. O Chico não tinha culpa de picar, ele era um porco espinho e os outros animais também não tinham culpa que os picos do Chico os magoassem. O mais importante nesta história é que os outros animais não desistiram de procurar uma maneira de poderem ser amigos e brincar com o porco espinho. Por vezes, temos de nos adaptar às pessoas que nos rodeiam e aprender a lidar com essas diferenças. A estagiária, no final destas atividades, deve refletir fazendo ligação com as atividades anterior nas quais se explorou a riqueza da diversidade. Relembrar as atividades realizadas. - Ordenar os acontecimentos, de acordo com a história. Após este momento de reflexão, a estagiária propõe que, através das imagens, organizem a história de forma cronológica, para que depois sejam afixadas num dos painéis da sala. Este organizar das imagens, permite uma vez mais relembrarem a história. E: Alguém tem ideia do que podemos fazer com estas imagens? É esperado que o grupo dê sugestões e que uma delas seja colocarem num dos painéis! Caso não o façam, a estagiária pode sugerir. Temos um problema! As imagens estão todas misturadas e não me lembro muito bem qual é a ordem! Querem ajudar-me?		
--	---	--	--

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Área de Formação pessoal e Social Referencial da Educação para o Desenvolvimento	- Compreender mensagens orais e não orais em situações diversas de comunicação. - Refletir sobre determinadas situações dando resposta às mesmas. -Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Respeitar a diversidade e	A estagiária recorre às crianças, para que estas, em colaboração umas com as outras, construam, com as imagens, a ordem correta dos acontecimentos da história. Lanche da manhã e Recreio (10:15h – 11:15h) (Mesma rotina que o dia anterior) 2.ª atividade (11:15h- 11:50h) A segunda atividade da manhã é um seguimento da mensagem da história. As crianças, uma vez mais, vão estar em contacto com imagens (anexo 11) que representam situações para as quais estas devem tentar arranjar uma solução. A estagiária reúne o grupo na manta e propõe que joguem ao jogo “Descobre a Solução”, para este jogo a estagiária apenas precisa de quatro imagens. Esta explora com este uma imagem de cada vez. Ao todo vai explorar quatro imagens de situações distintas. Primeiramente, a estagiária deve explorá-las em grande grupo, ou seja, as crianças devem descrever o que veem e só depois é que a estagiária deve questionar o grupo sobre qual será a situação a resolver nesta imagem. Só quando terminada a exploração de uma imagem é que a estagiária revela a próxima imagem, desta forma o grupo não dispersa a sua atenção, focando-se apenas na imagem em questão. Caso as crianças, à primeira vista, não consigam identificar o “problema”, a estagiária auxiliará com a narrativa de uma situação. Esta estratégia permite que o grupo olhe para imagem de maneira diferente, uma vez que para estas idades mais facilmente criam histórias com imagens ou objetos. As quatro situações são as seguintes:	- Imagens - Saco	- Reconhece que as diferenças podem trazer desafios. - Verbaliza o problema e procura solucioná-lo.
--	---	---	--------------------------------	---

	solidarizar-se com os outros. - Reconhecer que as diferenças também representam desafios.	Imagem n.º1 – Duas crianças, uma com uma bola na mão e outra com uma corda. Após descreveram a imagem, pretende-se que as crianças reflitam que as duas crianças querem brincar juntas, mas gostam de coisas diferentes. A solução pode ser brincarem um bocado com o brinquedo de cada um ou encontrar uma brincadeira que ambos gostem. O importante é que consigam perceber que não faz mal gostarmos de coisas diferentes e que devemos aceitar as preferências dos outros, mas que, por vezes, precisamos de encontrar uma solução a “meio” para que todos se sintam bem. Imagem n.º2 – Duas pessoas a partilhar os auscultadores e, por cima das suas cabeças, existe um balão que representa os seus gostos musicais. A reflexão desta segunda imagem vai muito ao encontro da primeira imagem, dado que as crianças devem concluir que, uma vez que as crianças gostam de estilos de música diferentes e estão a partilhar os auscultadores, têm de chegar a um acordo para que ambos ouçam as músicas que gostam. Por exemplo, cada um pode escolher três músicas de que gostem para os dois ouvirem, assim todos ficam satisfeitos. Imagem n.º3 – Crianças em volta do computador. Esta imagem representa uma situação que ocorre muito frequente neste grupo de crianças. A estagiária deve utilizar esse exemplo, que para eles é familiar, para explorar a situação. No caso deste grupo existe, por vezes, uma disputa para estar no computador na sala, no momento das áreas, e, por vezes, causa constrangimentos. É importante que o grupo reflita que é normal gostarmos das mesmas coisas, o problema está na forma como reagimos nesses momentos, por vezes somos agressivos e não damos oportunidade aos outros para experienciarem. E é nesses momentos que é importante refletirmos quantas vezes, por exemplo, já brincamos no computador e quantas já brincou o nosso amigo.		
--	---	---	--	--

		Imagem n.º4 – Duas crianças a jogar à bola e uma criança em cadeira de rodas mais afastada e triste. Esta imagem é a que talvez possa criar mais dificuldades em encontrar uma solução, dado que é uma realidade que eles podem nunca ter contactado e podem apontar logo que não há solução. Dado que esta é a que possa representar um maior desafio, a estagiária deve explorar por partes, primeiramente focando nas crianças que estão a brincar com a bola e questionar de que outras formas podem brincar com a bola. Um segundo momento é mais centrado na criança de cadeira de rodas, explorando as conceções que têm sobre como esta pode brincar. O terceiro momento é questionar como todas as crianças poderiam brincar com a bola. Espera-se que as crianças consigam refletir que, por vezes, só temos de olhar para as coisas com a perspetiva do outro e tentar sentirmo-nos na sua pele. Esta atividade, pode ser iniciada pela estagiária da seguinte forma: E: Tenho um novo jogo! Vocês conhecem o jogo “Descobre a solução”? Este jogo não é nada difícil e sabem como é que eu sei isso? Porque sei que a sala 4 é especialista em todos os jogos! Para jogar “Descobre a solução” só precisamos de quatro imagens diferentes e o vosso desafio é descobrir na imagem qual é o problema e como podemos resolvê-lo. Como eu já começo a conhecer-vos melhor, sei que vocês arranjam solução para tudo, por isso não vai ser nada difícil. A estagiária então procede à revelação das imagens, explorando-as.		
--	--	---	--	--

Domínio da Educação Artística -Subdomínio de Artes Visuais Área de Formação pessoal e Social Referencial da Educação para o	- Realizar a pintura de desenhos, mantendo-se fiel ao original - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas – vídeo. - Dialoga sobre as diferentes	No final de todas as imagens serem exploradas, a estagiária pretende que o grupo reflita que todos somos diferentes e que gostamos de coisas diferentes, mas que devemos respeitar os outros e que, por vezes, temos de nos adaptar às diferenças dos outros, para que consigamos viver em harmonia. Preparação para o almoço; almoço e recreio (11:50h-13:30h) (Mesma rotina que o dia anterior) 3.ª atividade (13:30h-14:30h) A primeira atividade da tarde destina-se ao registo da história para colocar no “Guarda-Chuva das Histórias” (anexo 12). Este registo é feito num quadrado de papel (anexo 13), em que de forma livre cada criança deve desenhar um elemento da história que mais gostou ou lhe chamou mais atenção. A par desse mesmo registo fazem outro registo de toda a história recontando-a através do desenho. Este registo, para as crianças, é essencial. É uma forma de ter acesso à visão que tiveram da história. Para concluir a sessão, a estagiária vai colocar o vídeo “O que o Natal deveria ser” (anexo14). Este vídeo foi a fonte de inspiração para a história que foi lida na parte da manhã. Com ele, a estagiária pretende consolidar as aprendizagens deste dia e que as crianças vão ao encontro da reflexão da história. Este vídeo tem a particularidade de não conter uma mensagem oral, assim sendo, o grupo deve estar especialmente atento, para alcançar a mensagem só através das imagens.	- Folha de Papel - Marcadores - Vídeo https://www.youtube.com/watch?v=r4EqESNuUv0&t=12s	- Introduz, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores) de modo intencional, para representar ilustrar histórias. - Desenha somente o elemento da história que elegeu.
---	---	---	---	--

Desenvolvimento	imagens que contacta em diferentes contextos (vídeo online). - Reconhecer que as diferenças também representam desafios.	E: Para acabarmos o nosso dia em beleza vou mostrar-vos outra história, mas esta não vai ser contada por ninguém. E sabem que mais? Vamos vê-la no computador. Mas atenção! Têm de estar muito, muito atentos!! Após assistirem ao vídeo, a estagiária reflete sobre o mesmo. É esperado que as crianças se recordem das imagens utilizadas na parte da manhã e que consigam estabelecer uma ligação entre o vídeo e a história. A estagiária, para promover um pequeno diálogo, pode questionar o grupo: - Já tinham visto uma história assim, só com imagens e sem ninguém a contar? Espera-se que o grupo partilhe as suas experiências, contudo o mais provável é afirmarem que não. - Podemos considerar este vídeo como uma história? Esta questão é muito subjetiva uma vez que algumas crianças podem considerar que não e outras que sim. Mas deve concluir-se que é, pois nem todas as histórias precisam de palavras. As imagens do vídeo contam uma história que nós podemos perceber. - Qual era o assunto do vídeo? A esta questão podem surgir interpretações variadas uma vez que não há áudio, contudo é muito provável que eles refiram a história lida anteriormente. Uma vez mais, a estagiária encaminha o grupo para refletirem: - o quão importante é termos amigos - que todos somos diferentes - é importante respeitarmos as diferenças de quem nos rodeia, tendo às vezes que nos ajustar a essas diferenças.		- Reconta a história através dos desenhos. - Verbaliza a importância de encontrarmos maneiras de superar as diferenças.
-----------------	--	--	--	---

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação oral	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. - Compreender mensagens orais	Áreas e lanche (14:30h-15:30h) (Mesma rotina que o dia anterior) Quarta-feira Rotinas Diária (09:00h – 09:30h) (Mesma rotina que o dia anterior) 1.ª atividade (09:30h-10:30h) Para iniciar as atividades do dia, a estagiária convida o chefe a consultar o calendário do advento, referente a esse dia, no caso ao envelope com o número 15 e perceber qual a mensagem que temos para esse mesmo. Depois de, em conjunto, explorarem a mensagem que estava no interior da caixa do número 15, a estagiária questiona o grupo se já ouviram falar da história “Digam ao Pai Natal”(anexo 15). Esta é uma história explora a questão das prendas, mas também o pensar no outro. Com esta história a estagiária pretende que as crianças reflitam que nem todas as crianças têm a mesma sorte e que muitas não têm presentes no Natal e que é importante pensarmos nas outras pessoas na hora de fazerem a sua lista. E: Hoje acordei e lembrei-me de uma história de Natal muito diferente! Vocês conhecem a história “Digam ao Pai Natal”? E se fossemos conhecer esta história? Desta vez, não vou ser eu a contar, mas vamos ouvi-la e vê-la no computador! O que me dizem?	- Vídeo https://www.youtube.com/watch?v=57NG-W_Q2es - Sistema de Som - Computador	- Elabora frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade. - Usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções. - Participa, respondendo às questões colocadas.
--	---	--	---	--

Área de Expressão e Comunicação	em situações diversas. -Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Interagir com o grupo contribuindo com ideias e pensamentos. - Identificar as personagens da história.	A estagiária encaminha o grupo para a sala da biblioteca, para assistirem ao vídeo. Após assistirem ao vídeo a estagiária orienta um diálogo para explorarem um pouco a história e perceber se o grupo estava com atenção no momento da reprodução do mesmo. Para isso, coloca as seguintes questões: - Quem era a personagem principal? - O que queria receber a Joana no Natal? - Qual era a cor do presente que a Joana pediu? - Como reagiram os pais da Joana ao seu pedido? - Como se sentiu a Joana quando recebeu o seu presente? - Por que razão a Joana pediu um camião ao Pai Natal? ... Depois de todas estas questões a estagiária explora a mensagem da história e tenta perceber o que as crianças pensam acerca da atitude da Joana. E: O que vocês acharam da atitude da Joana? Vocês eram capazes de pedir ao Pai Natal, um presente para outro menino? Posto isto, a estagiária propõe que cada criança, numa folha de papel, desenhe uma prenda que gostaria que um amigo recebesse, para depois esse desenho ser enviado para o Pai Natal.	- Folhas brancas de papel - Marcadores	- Ouve a história e respeita o momento. - Levanta questões oportunamente. - Questiona e argumenta perante opiniões e perspetivas diferentes da sua, escuta.
---------------------------------	---	--	--	--

- Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais		E: E se fizéssemos como a Joana e desenhássemos uma prenda que queríamos que um amigo nosso recebesse? Se vocês já souberam o que ele pediu podem pedir essa mesma prenda, para ele, se não souberem escolhem um que achem que ele ia gostar! Vamos para as mesas de trabalho e vocês, na folha branca, vão desenhar a prenda e depois eu vou passar pela beira de cada um e escrever o que vocês querem dizer ao pai Natal sobre essa mesma prenda. Lembrem-se que só podem desenhar uma prenda! Ponham mãos à obra! Lanche da manhã e Recreio (10:30h – 11:30h) (Mesma rotina que o dia anterior) 2.ª atividade (11:30h- 11:50h)		
Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação oral	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.	Depois de regressarem do recreio, a estagiária reúne o grupo na manta e pede que cada um partilhe o que desenhou e o porquê de ter pensado nessa prenda. Depois de todos partilharem, esta propõe que cada criança dobre a sua folha e coloque na Caixa Mágica, para que o Pai Natal possa recebê-los. E: Todos as vossas prendas são muito interessantes, por isso, eu quero que cada um de vocês partilhe com os amigos qual a prenda que desenhou e para quem é essa prenda. Criança x, o que desenhaste? Por que é que queres que a criança y receba isso? E tu criança y, o que desenhaste? ...	- Caixa Mágica	- Elabora frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade. - Usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções.

Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Educação Artística Subdomínio da Música	- Ouvir as partilhas do grupo.	E: Agora que todos já partilharam os seus desenhos, eu tenho aqui a caixa dos desejos, que está vazia, e quero que dobrem o vosso desenho e coloquem no interior da caixa. Só se colocarmos nesta caixa é que o Pai Natal vai receber! Temos de deixá-la dentro do cogumelo, para que um dos elfos do Pai Natal venha buscá-la. Depois de todos os desenhos estarem dentro da caixa, a estagiária leva-a com o grupo para colocar dentro do cogumelo, para que um dos elfos do Pai Natal venha buscá-la. Preparação para o almoço; almoço e recreio (11:50h-13:30h) (Mesma rotina que o dia anterior) 3.ª atividade (13:30h-14:30h) Para dar início à atividade da tarde, a estagiária propõe que o grupo aprenda mais uma música de Natal, para que este se tornem especialistas sobre o Natal. E: E se aprendêssemos uma nova música de Natal? Lembrei-me de uma canção de que é perfeita para cantarem no dia de Natal! Vocês conhecem alguma música de Natal que se chame “Eu queria ser Pai Natal”? É esperado que as crianças revelem que não possuem conhecimento acerca desta e ao mesmo tempo demonstrem vontade de aprender a mesma. E: Então para aprendermos uma nova canção precisamos de estar muito atentos e de ouvidos bem abertos. Aceitam este desafio?	- Colunas - Ficheiro Áudio	- Partilha com o grupo o que pensou. - Respeita os colegas, no memento da partilha.
	- Identificar e descrever os sons que ouve. - Identificar os instrumentos musicais na canção. - Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: canções			- Canta, reproduzindo as letras das canções. - Identifica auditivamente os sons instrumentais. - Comenta a música que ouve ou que interpreta

	(de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos).	Para dar início à atividade da tarde, a estagiária propõe que o grupo aprenda mais uma música de Natal, para que este se tornem especialistas sobre o Natal. Posto isto, é introduzida a música “Eu queria ser Pai Natal”, retirada do site Cantar Mais (anexo 16). O objetivo é que esta música seja treinada e acompanhada com uma pequena coreografia. Para isso, num primeiro momento esta música vai ser reproduzida com a voz e o respetivo acompanhamento duas vezes seguidas, para que as crianças se apropriem e comecem a apropriar-se da canção. Caso haja alguma palavra que as crianças não percebam o seu significado, a estagiária deve encaminhar o discurso e dar exemplos que estejam mais familiarizados/próximos das crianças. A estagiária após a primeira audição da música pergunta ao grupo: E: Então já conheciam esta música? O que é que acharam? Espera-se que as crianças partilhem as suas ideias e conceções referentes à música e expressem-se de forma livre. E: E se ouvíssemos mais uma vez? Esta canção fica no ouvido, mas ouvir só uma vez não é suficiente! A estagiária coloca mais uma vez, e no final desta deve questionar as crianças à cerca da letra da canção. E: Quero saber se estiveram mesmo atentos à letra desta canção! De que fala a canção, criança x? E tu criança y? Todos concordam que a canção fala disto? É esperado que as crianças partilhem a “história” da canção e que digam os elementos da mesma. Para o segundo momento é necessário a melodia e o acompanhamento, com o intuito das crianças identificarem os instrumentos utilizados na música. Neste momento, pode ser necessário ouvirem-na mais do que uma vez ou então, se		manifestando as suas opiniões e utilizando vocabulário adequado.
--	---	---	--	---

		verificarmos que o grupo está a ter dificuldades, podemos parar, propositadamente, a canção a fim das crianças enumerarem os instrumentos logo após estes aparecerem na mesma. (Para este momento, a estagiária vai propor um novo desafio: E: Já percebi que estiveram atentos à letra da canção, mas será que sabem quais os instrumentos que utilizaram para tocar? O que acham de voltarmos a ouvir a canção mas desta vez só a melodia, sem as pessoas a cantarem? Lembrem-se que precisam de estar super, super atentos para conseguirem perceber quais os instrumentos musicais! Vamos lá a isso! Seguidamente, a ouvirem as vezes necessárias a parte melódica e o acompanhamento a estagiária pergunta a cada criança que instrumentos ouviram, solicitando que digam apenas um, para que mais amigos possam partilhar. E: Então vamos lá ver se sabem todos os instrumentos que foram necessários! Quero o braço no ar, quem quer dizer o nome de um instrumento que acha que ouviu! Espera-se que o grupo demonstre vontade de partilhar as suas ideias e que ao mesmo tempo consiga identificar todos os instrumentos da melodia. É esperado que as crianças possam não conseguir identificar todos, mas cabe à estagiária dando pistas, com o som da primeira letra, a forma como se toca esse instrumento, pode recorrer à mimica para representar esse mesmo instrumento, entre outras formas, que no momento sejam as mais adequadas. Áreas e lanche (14:30h-15:30h) (Mesma rotina que o dia anterior)		
--	--	--	--	--

Anexo 1 – Canção dos Bons dias

Bom dia, te quero dar

Bom dia, bom dia,

Bom dia, te quero dar

Hoje estamos todos juntos

P'ra sorrir e p'ra cantar

Nós vamos cantar

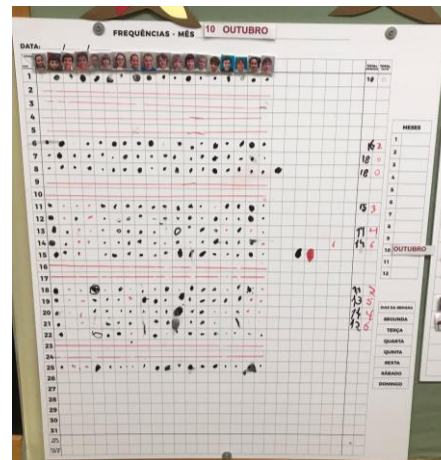
A todos saudar

Como muita animação

Vamos dar o bom dia

Com muita alegria e amor no coração

Anexo 2 – Quadro das presenças



Anexo 3 – Quadro da árvore do chefe



Anexo 4 – Calendário do Advento



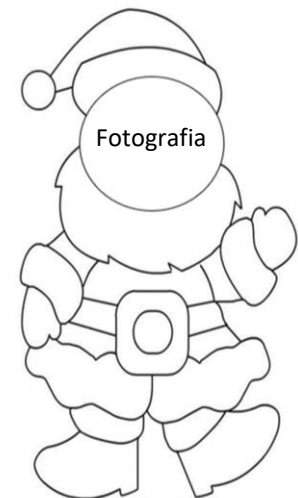
Anexo 5 – Caixas (protótipo)



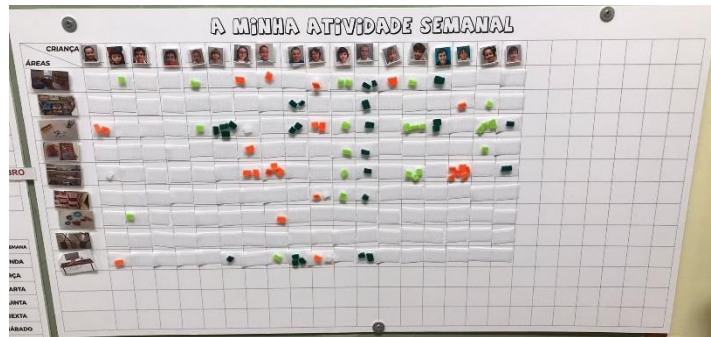
Anexo 6 – Globo de Neve (protótipo)



Anexo 7 – Imagens para pintar



Anexo 8– Quadro das áreas



Anexo 9 – História “A Solução para a Amizade”

A solução para a amizade

Esta história esconde um segredo muito bem guardado... Mas, segredinho segredinho, nem conto ao meu vizinho!

Era Outono, estação do ano que marcava, novamente, o início da escola, o que, para muitos, era o reencontrar dos amigos e, claro, o momento de aprender coisas novas.

As árvores do Bosque Especial estavam carregadas de folhas cor de fogo e já corria no ar uma brisa fresca, aquela que já pede um casaco mais quentinho. E já agora, vocês sabem como se chamam os habitantes do Bosque Especial? Especiais, claro! E sabem porquê? Porque aqui é onde reina a diversidade, são todos especiais e não existem animais iguais!

Chico tinha acabado de se mudar com a sua família e não conhecia ninguém. Ser alguém novo, num sítio diferente, nunca é fácil e foi assim que o Chico se sentiu no primeiro dia de escola. Chorou um bocadinho, sentia algo estranho na sua barriga, mas a mamã dizia que era normal, seja lá o que isso for.

Ainda não vos falei do Chico! O Chico era um porco espinho. Sabem aquele animal que parece uma bolinha com picos nas costas, com o qual temos de ter cuidado para não picarmos um dedo? Pois o Chico era assim! Mas não era só isso. Ele adorava brincar, e ajudar o pai e a mãe a prepararem o jantar ajudar, mas o que o tornava especial era ele ser um bom amigo.

Mas voltando ao primeiro dia de escola... Quando Chico entrou na sala, todos pararam para olhar. Ele sorriu e acenou a medo. Era o único porco espinho da sala. A partir daí, começaram os problemas, porque ele era diferente, ou melhor, tinha uma diferença que magoava os outros.

Os outros animais queriam ser seus amigos e poder brincar, mas ele picava, picava, picava tanto! Ora, ele era um porco espinho e os picos picam... Tentaram diferentes brincadeiras. Jogaram à bola, mas esta estourou num dos seus picos, tentaram brincar nos baloiços, mas ninguém conseguia empurrá-lo. Dora, a esquila, desde o primeiro dia, nunca desistiu de tentar encontrar uma solução, mas, por muito que tentasse, os picos do Chico não estavam a ajudar.

Chico andava cada vez mais triste, tão triste que, no meio de tanta tristeza, já nem comia sobremesa. Pobre Chico! Como poderia ter amigos se nem conseguia brincar com eles?

O tempo foi passando e passando, até que as árvores ficaram despidas e o chão coberto por um manto branco e gélido. Os cachecóis saíram das gavetas e as mãos passavam o tempo todo nos bolsos, ou quase sempre. Era o início do Inverno e, com ele, também tinham chegado as decorações de Natal. Luzes e mais luzes de várias cores, umas mais brilhantes, outras menos brilhantes, mas não havia uma casa ou toca que não estivesse enfeitada. Chegavam então as férias mais desejadas de todas, claro que são as mais desejadas e, quem disser o contrário, eu não acredito. São as férias do Natal! Falar em Natal é falar em Pai Natal, doces, prendas e mais doces. Mas voltando ao Chico e às férias de Natal... era o último dia de escola e todos estavam com uma cara muito suspeita, principalmente Dora. Cara suspeita é aquela que costumamos fazer quando estamos a tramar alguma coisa. Mas Chico nem reparou.

Todos saíram a correr da sala, quer dizer, todos menos o porco espinho, que não tinha entusiasmo nenhum. Não conseguia perceber a razão de não falarem com ele, nem lhe desejaram Feliz Natal. Como era possível??!! Saiu da sala.

No exterior da escola, iluminados pelas luzes de Natal, estavam todos os animais da sua sala, com um enorme embrulho azul com um gigantesco laço encarnado. Eles estenderam a prenda e, pouco a pouco, Chico foi desembulhando. Remexeu, remexeu e remexeu uma vez mais, mas não encontrava nada. Na caixa só havia bolas de esferovite e, o porco espinho, sem entender o que se estava a passar, teve vontade de chorar. Os animais, ao verem o Chico muito espantado, pegaram nas bolas de esferovite e começaram a enfeitá-lo. Depois de forradinho, deram-lhe um abraço.

O Chico nem queria acreditar no que se estava a passar! Os seus amigos encontraram a solução para poderem estar junto dele. O Chico deixou de picar e a partir daí foi só brincar!

Anexo 10 – Imagens









Anexo 11 – Imagens do jogo “Descobre a Solução”





Anexo 12 – Guarda- Chuva das Histórias



Anexo 13 – Quadrados do registo da história

NOME: _____	NOME: _____	NOME: _____	NOME: _____
NOME: _____	NOME: _____	NOME: _____	NOME: _____

Anexo 14 – Vídeo

<https://www.youtube.com/watch?v=r4EqESNuUv0&t=12s>

Anexo 15 – Link do vídeo da história “Digam ao Pai Natal”

https://www.youtube.com/watch?v=57NG-W_Q2es

Anexo 15 – Canção “Eu queria ser Pai Natal”

<https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/teatromusical/cancao/eu-queria-ser-pai-natal/>



4. Eu queria ser Pai Natal

Poema - Luísa Ducla Soares
Música - Carlos Garcia

$\text{♩} = 140$ *mf*

Eu qu'ri-a ser Pai Na-tal e ter um car-ro com re - nas... pa-ra pou-sar nos te-lha-dos
mes - mo, ao pé das an - te-nas. Des - ci - a com o meu sa - co ao lon - go da cha-mi - né,
car-re - ga - do de brin-que-dos e rou - pas, pé an-te pé.
Em ca-da ca-sa tro-ca - va um so - nho por um pre-sen-te... Que pro-fis-são mais bo-ni - ta
fa-zer a gen-te con-ten-tel... ten - tel... con-ten - tel... con - Eu qu'ri-a ser Pai Na - tal

molto rit.

© cantarmais.pt

Eu queria ser Pai Natal

Eu queria ser Pai Natal
e ter um carro com renas
para pousar nos telhados
mesmo ao pé das
antenas.

Descia com o meu saco
ao longo da chaminé,
carregado de brinquedos
e roupas, pé ante pé.

Em cada casa trocava
um sonho por um
presente.

Que profissão mais bonita
fazer a gente contente!

Anexo 2 – História “Uma Solução para a Amizade”

A solução para a amizade

Esta história esconde um segredo muito bem guardado... Mas, segredinho segredinho, nem conto ao meu vizinho!

Era Outono, estação do ano que marcava, novamente, o início da escola, o que, para muitos, era o reencontrar dos amigos e, claro, o momento de aprender coisas novas.

As árvores do Bosque Especial estavam carregadas de folhas cor de fogo e já corria no ar uma brisa fresca, aquela que já pede um casaco mais quentinho. E já agora, vocês sabem como se chamam os habitantes do Bosque Especial? Especiais, claro! E sabem porquê? Porque aqui é onde reina a diversidade, são todos especiais e não existem animais iguais!

Chico tinha acabado de se mudar com a sua família e não conhecia ninguém. Ser alguém novo, num sítio diferente, nunca é fácil e foi assim que o Chico se sentiu no primeiro dia de escola. Chorou um bocadinho, sentia algo estranho na sua barriga, mas a mamã dizia que era normal, seja lá o que isso for.

Ainda não vos falei do Chico! O Chico era um porco espinho. Sabem aquele animal que parece uma bolinha com picos nas costas, com o qual temos de ter cuidado para não picarmos um dedo? Pois o Chico era assim! Mas não era só isso. Ele adorava brincar, e ajudar o pai e a mãe a prepararem o jantar, mas o que o tornava especial era ele ser um bom amigo.

Mas voltando ao primeiro dia de escola... Quando Chico entrou na sala, todos pararam para olhar. Ele sorriu e acenou a medo. Era o único porco espinho da sala. A partir daí, começaram os problemas, porque ele era diferente, ou melhor, tinha uma diferença que magoava os outros.

Os outros animais queriam ser seus amigos e poder brincar, mas ele picava, picava, picava tanto! Ora, ele era um porco espinho e os picos picam... Tentaram diferentes brincadeiras. Jogaram à bola, mas esta estourou num dos seus picos, tentaram brincar nos baloiços, mas ninguém conseguia empurrá-lo. Dora, a esquila, desde o primeiro dia, nunca desistiu de tentar encontrar uma solução, mas, por muito que tentasse, os picos do Chico não estavam a ajudar.

Chico andava cada vez mais triste, tão triste que, no meio de tanta tristeza, já nem comia sobremesa. Pobre Chico! Como poderia ter amigos se nem conseguia brincar com eles?

Anexo 3– Questionário aos Encarregados e Encarregadas de Educação

Questionário dirigido a Encarregados e Encarregadas de Educação

Este questionário enquadra-se no âmbito de um breve trabalho de investigação que está a ser desenvolvido na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do 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. É nesse sentido que, enquanto mestranda, solicito a sua colaboração no preenchimento deste breve questionário, que não ultrapassa os 5 minutos. Os resultados obtidos serão usados unicamente para efeitos de investigação, garantindo-se anonimato e total confidencialidade.

Agradecemos antecipadamente a colaboração.

1 - Tem hábitos de leitura?

() Sim

() Não

2 - Tem o hábito de ler para o(s) seu(s)/sua(s) educando/a(s) ?

() Sim

() Não

3 - Com que intervalo de tempo presenteia o/a seu/sua educando/a(s) com um livro?

() 1 - 3 meses

() 3 - 6 meses

() 6 – 9 meses

() Outro. Qual? _____

4. Em que critério(s) se baseia para escolher o livro? Pode assinalar mais do que uma opção.

() Aleatoriamente

() Filmes de animação

() Imagens

() Sugestão da educadora

- () Transmissão de valores
- () Vocabulário
- () Outro(s) Qual/ Quais? _____.

5 - Na sua perspectiva, quais as vantagens de ler histórias ao/à seu/sua educando/a? Pode assinalar mais do que uma opção.

- () Aprendizagens sobre o mundo envolvente
- () Aumento da criatividade
- () Aumento do vocabulário
- () Diversão
- () Entrada no mundo da magia
- () Prazer
- () Preparação para o 1.º ciclo
- () Relaxamento
- () Transmissão de valores
- () Outra(s). Qual/ Quais? _____.

6 – Se optou por “transmissão de valores” em alguma das questões anteriores, identifique que valores procura ativamente transmitir através da leitura de histórias.

Anexo 4 – Guião da entrevista à educadora cooperante

Guião da entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante

Categorias	Objetivos	Tarefas/Questões
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Agradecer a participação ao entrevistado Criar um ambiente descontraído e de confiança. Apresentar, de forma breve, dos objetivos da investigação. Solicitar autorização para a gravação da entrevista e a tomada de notas. Garantir a confidencialidade, anonimato e o uso da informação apenas para efeitos da investigação em curso
Importância da leitura de histórias	Saber a opinião do entrevistado acerca da importância/potencialidades da leitura de histórias	Quantas histórias, em média, lê às crianças semanalmente? Qual a importância que atribui à leitura de histórias em contexto de Educação Pré-Escolar? Por que razão considera importante a leitura e exploração de histórias neste contexto?
Critérios usados na seleção das histórias	Conhecer os critérios usados na seleção das histórias a ler às crianças	Como escolhe as histórias que lê às crianças, isto é, quais os critérios que presidem à escolha dos livros?
Representações sobre a importância da Educação para a Cidadania	Conhecer as representações da Educadora sobre a Educação para a Cidadania	Costuma abordar com as crianças temáticas relacionadas com a Educação para a Cidadania? Quais as temáticas que já trabalhou? De que forma a leitura de histórias pode contribuir para promover abordagens relacionadas com a Educação para a Cidadania? Como costuma explorar as histórias que lê? Tem por hábito recorrer a algum tipo de expressão artística (teatro, música, desenho...) ou motora (dança, expressões faciais, estátua...) para complementar a leitura?

