



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Daniela Gomes Braga

"Não importa ser diferente": Promovendo a multiculturalidade através da literatura para a infância



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Daniela Gomes Braga

"Não importa ser diferente": Promovendo a multiculturalidade através da literatura para a infância

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Raquel Duarte Reis

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Ao longo deste meu percurso de prática pedagógica, foram várias as vivências e aprendizagens que recebi de pessoas que fizeram a diferença nesta etapa da minha vida e tornaram-na inesquecível. Por isso, neste espaço, aproveito para agradecer a cada uma.

À minha professora supervisora, à Professora Doutora Sara Reis da Silva, pelo apoio e pela prestabilidade incondicional. Obrigada por todo o carinho transmitido, por toda a ajuda disponibilizada e por todo o ânimo partilhado. O seu bom coração, carinho e atenção foram cruciais para o sucesso deste trabalho.

Aos Educadores e Professores da Instituição que me acolheu, pelos conselhos, apoio e momentos divertidos.

Às minhas colegas de estágio e amigas que partilham comigo esta paixão pelo ensino. Obrigada pelos momentos de partilha que faziam os meus dias.

À Isabel, à minha professora de dança, pelas aulas de dança que já fazem parte da minha vida e que são a minha “terapia”. Agradeço todos os momentos de “libertação”, onde todo o stress, ansiedade, dúvidas, hesitações e frustrações ficavam mais leves e dançavam para mais longe de mim. Obrigada por me apoiares através da minha paixão.

À minha Mãe, à pessoa mais importante na minha vida. Obrigada por todos os momentos, conselhos, desabafos e por estares sempre ao meu lado. Obrigada por me ajudares a ver luz quando estava na escuridão. Obrigada por me apoiares na realização deste meu sonho profissional. Sou grata por tudo o que fazes por mim. Sou quem sou graças a ti, Mãe.

Aos meus avós, aos meus “segundos pais”, a quem dedico este trabalho. Mesmo não estando cá fisicamente, acredito que continuam ao meu lado e a presenciar o motivo de eu ter conseguido chegar até aqui. Toda a dedicação, cuidado, proteção e amor incondicionais permitiram que eu conseguisse seguir em frente com este sonho. Nunca haverá palavras suficientes para expressar toda a felicidade e gratidão. Avô, Avó, obrigada por iluminarem o meu caminho.

A toda a minha família, um grande “Obrigada” por todo o apoio incondicional. Agradeço, do fundo do coração, todos os momentos que me animavam e acalmavam a alma. Foram, sem dúvida, um pilar significativo neste processo.

Por último, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças. Obrigada pelos sorrisos, pelo carinho e pela boa-disposição que aqueciam o meu coração.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

“Não importa ser diferente”:

Promovendo a multiculturalidade através da literatura para a infância

Resumo

O presente relatório de investigação e ação pedagógica inclui-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho.

Trata-se de um relatório que apresenta o Projeto pedagógico desenvolvido em contexto de Pré-Escolar, com um grupo de vinte e uma crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, e em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de vinte e quatro alunos, do 2º ano de escolaridade.

A Metodologia de Investigação-Ação guiou este estudo através da elaboração de ciclos contínuos de observação, planificação, ação e reflexão, por forma a garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, simultaneamente, a construção metacognitiva do perfil do educador e professor.

Ambicionou-se promover valores multiculturais, por intermédio de obras literárias para a infância, e, desse modo, realizar atividades pedagógicas significativas. As questões relacionadas com a multiculturalidade, os seus valores intrínsecos e, principalmente, as atitudes de respeito e aceitação são pontos fundamentais a serem debatidos com as crianças, desde tenra idade. A literatura para a infância é um instrumento sensato que, quando usado devidamente pelo profissional de educação, é capaz de transmitir mensagens que incorporam sentimentos, atitudes e momentos que mobilizam as crianças para questões como a diferença e para uma educação intercultural.

Palavras-chave: Diferença; Educação Básica; Interdisciplinaridade; Literatura para a Infância; Multiculturalidade.

**“It's alright to be different”:
Promoting multiculturalism through children's literature**

Abstract

This report of research and pedagogical intervention is included under the Supervised Teaching Practice (STP) of the 2nd year of the Master in Pre-school Education and the first Cycle of Basic Education of the University of Minho.

It is a report that presents a pedagogical Project developed in the Pre-school context, with a group of children between the ages of four and five years old, and in the context of the 1st Cycle of Basic Education, with a class of the 2nd year of schooling.

The methodology of Action Research guided this report through the elaboration of continuous cycles of observation, planning, action and reflection, in order to guarantee the quality of the teaching-learning process and, simultaneously, the metacognitive construction of the profile of the educator and teacher.

The intention was to promote multicultural values, through children's literature works and, in this way, carry out significant pedagogical activities. The issues concerned to multiculturalism, its intrinsic values and, above all, attitudes of respect and acceptance are fundamental points to be debated with children, from an early age. Children's literature is a sensible instrument that, when used properly by the education professional, is viable for transmitting messages that incorporate feelings, attitudes and moments that touch children towards issues such as difference and intercultural education.

Keywords: Basic Education; Children's Literature; Difference; Interdisciplinarity; Multiculturalism.

Índice Geral

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
Agradecimentos	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice Geral	vii
Índice de Figuras.....	x
Siglas e Abreviaturas	xii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: Plano Geral da Investigação.....	3
1. Plano Geral da Investigação.....	4
1.1. Caracterização do Agrupamento.....	4
1.2. Caracterização da instituição.....	5
1.3. Caracterização dos grupos de crianças.....	8
1.3.1. Educação Pré-Escolar	8
1.3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	9
1.4. Justificação e relevância da Prática pedagógica desenvolvida.....	11
1.5. Objetivos do Projeto	13
1.5.1. Objetivos de intervenção	13
1.5.2. Objetivos de investigação	13
CAPÍTULO II: Enquadramento Teórico	15
2. Enquadramento Teórico	16
2.1. A Multiculturalidade em Portugal	16
2.1.1. Multiculturalidade & Interculturalidade.....	17
2.1.2. Relação escola-família-comunidade	19
2.1.3. Uma escola para todos: a “Escola Cidadã” de Paulo Freire.....	21
2.2. A Literatura para a infância.....	23
2.2.1. O papel da literatura para a infância na vida da criança	24
2.2.2. Literacia Emergente	26
2.2.3. A importância da literatura para a infância na transmissão de valores multiculturais	27
2.3. Vertente Curricular	29
CAPÍTULO III: Metodologia de Intervenção e Investigação	32
3. Metodologia de Intervenção e Investigação	33
3.1. Metodologia de Investigação-Ação.....	33

3.1.1. Ciclo de observação planificação, registo, reflexão e ação	36
3.2. Estratégias de investigação.....	38
3.2.1. Contexto de Pré-Escolar	38
3.2.2. Contexto de 1.º Ciclo	42
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	45
3.3.1. Observação participante.....	45
3.3.2. Participação e intervenções da(s) criança(s)	46
3.3.3. Reflexões semanais.....	47
3.3.4. Fotografias e vídeos	47
3.4. Descrição das principais atividades.....	47
3.4.1. Educação Pré-Escolar	48
3.4.1.1. “Nem tudo o que parece é”.....	48
3.4.1.2. “Conhecendo músicas tradicionais dos países de origem das crianças”	50
3.4.1.3. “A união faz a diferença”	51
3.4.1.4. “A simbologia do Natal e as suas diferentes tradições”	53
3.4.1.5. “Eu sou assim”	54
3.4.1.6. Atividade final e integradora: “Vamos construir um planisfério!”	55
3.4.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	57
3.4.2.1. “Um Elmer “multicultural””	57
3.4.2.2. “Descobre mais sobre o planisfério”	58
3.4.2.3. “Comemoração do Dia da Europa”	60
3.4.2.4. “Meios de comunicação”	61
3.4.2.5. “Vamos cozinhar uma receita típica da nossa cidade: os Fidalguinhos de Braga”	62
3.4.2.6. Atividade final e integradora “Uma caixa do tesouro: a Caixa do meu País”	64
3.5. Esquema Global do Projeto.....	65
CAPÍTULO IV: Análise e Discussão dos Resultados.....	67
4. Análise e Discussão dos Resultados	68
4.1. Apresentação e análise das atividades do Pré-Escolar	68
4.1.1. “Nem tudo o que parece é”	68
4.1.2. “Conhecendo músicas tradicionais dos países de origem das crianças”	71
4.1.3. “A união faz a diferença”	75
4.1.4. “A simbologia do Natal e as suas diferentes tradições”	78
4.1.5. “Eu sou assim”	78
4.1.6. Atividade final e integradora: “Vamos construir um planisfério!”	81
4.2. Apresentação e análise das atividades do 1º Ciclo	85
4.2.1. “Um Elmer “multicultural””	85

4.2.2. “Descobre mais sobre o planisfério”	88
4.2.3. “Comemoração do Dia da Europa”	90
4.2.4. “Meios de comunicação”	91
4.2.5. “Vamos cozinhar uma receita típica da nossa cidade: os Fidalguinhos de Braga”	93
4.2.6. Atividade final e integradora: “Uma caixa do tesouro: a Caixa do meu País”	97
CAPÍTULO V: Considerações Finais	101
5. Considerações Finais	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
Bibliografia ativa.....	107
Bibliografia passiva	107
ANEXOS	113
Anexo 01 – Planificação da Atividade Final Integradora: “Vamos construir um planisfério!”	114
Anexo 02 – Planificação da Atividade Final e Integradora: “Uma caixa do tesouro: a Caixa do meu País”	118

Índice de Figuras

Figura 01 – <i>O Lobo que Queria Mudar de Cor</i> , de Orianne.	39
Figura 02 – <i>O Ladrão de Galinhas</i> , de Beatrice Rodriguez.	39
Figura 03 – <i>O Sapo e o Estranho</i> , de Max Velthuijs.....	40
Figura 04 – <i>Os Ovos Misteriosos</i> , de Luisa Ducla Soares e Manuela Bacelar.....	40
Figura 05 – <i>A Noite de Natal</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen.....	41
Figura 06 – <i>Viva o Peixinho!</i> , de Lucy Cousins.....	41
Figura 07 – <i>Sem título</i> , de Hervé Tullet.	42
Figura 08 – <i>O Elmer e a Rosa</i> , de David Mckee.....	43
Figura 09 – “Joaninha”, inserido na obra <i>Bichos, Bichinhos e Bicharocos</i> , de Sidónio Muralha.....	43
Figura 10 – <i>Uma última carta</i> , de Antonis Papatheodoulou.....	44
Figura 11 – “O País dos Contrários”, inserido na obra <i>Estranhões & Bizarros</i> , de José Eduardo Agualusa. .	45
Figura 12 – Esquema Global do Projeto.	66
Figura 13 – Trabalho em construção.....	70
Figura 14 – Exposição dos trabalhos finais.....	70
Figura 15 – Construção dos grupos de animais.....	70
Figura 16 – Crianças a completar um gráfico de barras.....	71
Figura 17 – Exposição dos trabalhos finais.....	71
Figura 18 – Crianças a explorar o planisfério.....	73
Figura 19 – Crianças a fazer o registo da narrativa através do desenho.	74
Figura 20 – Estação do Papagaio.....	75
Figura 21 – Estação da Serpente.	75
Figura 22 – Estação do Crocodilo.	75
Figura 23 – Estação do Pintainho.	75
Figura 24 – Construção do cartaz “O Natal no meu País”.	79
Figura 25 – Registo da narrativa através do desenho do autorretrato.	81
Figura 26 – Recorte dos continentes.	82
Figura 27 – Planisfério com os continentes colados.....	83
Figura 28 – Crianças explorando o Planisfério.	83
Figura 29 – Crianças colando o seu nome no planisfério.....	84
Figura 30 – Crianças observando o planisfério concluído.....	84
Figura 31 – Planisfério concluído.	84
Figura 32 – Planisfério concluído colocado na parede.	84
Figura 33 – Colorindo as bandeiras.....	86
Figura 34 – Apresentação do “Elmer” multicultural”.	87
Figura 35 – Jogo interativo “Caramelos do 2ºB”.	87
Figura 36 – Construindo o “Elmer multicultural”, colando as bandeiras.....	87
Figura 37 – “Elmer multicultural” concluído, na parede da sala de aula.	88

Figura 38 – Exposição das bandeiras da cidade de Braga, de Portugal e da União Europeia.	91
Figura 39 – Jogo “Bandeiras” da página online “Europa Learning”.	92
Figura 40 – Explorando a obra <i>Uma última carta</i> , de Antonis Papatheodoulou.	92
Figura 41 – Recorte das imagens relativas aos meios de comunicação.	94
Figura 42 – Preparação para a confeção dos fidalguinhos.	95
Figura 43 – Colocando o açúcar e a manteiga.....	95
Figura 44 – Colocando a manteiga.....	95
Figura 45 – Deitando o leite.....	96
Figura 46 – Deitando a farinha.	96
Figura 47 – Construindo os fidalguinhos.	97
Figura 48 – Fidalguinhos do 2ºB.....	97
Figura 49 – Parte de trás da caixa com a receita dos fidalguinhos.	97
Figura 50 – Grupo do WhatsApp dos encarregados de educação.	98
Figura 51 – “Ficha de identificação da caixa” e planisfério colados na caixa.	98
Figura 52 – Interior das caixas, com as diversas informações recolhidas ao longo das minhas implementações.	98
Figura 53 – Alunos a pintar a bandeira na sua caixa.....	99
Figura 54 – Caixas pintadas com o fundo da bandeira.	99
Figura 55 – Caixas dos países finalizadas.....	100

Siglas e Abreviaturas

1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
AE	Aprendizagens Essenciais
DGE	Direção Geral de Educação
E@D	Ensino à Distância
EPE	Educação Pré-Escolar
JI	Jardim de Infância
MCEB	Metas Curriculares para o Ensino Básico
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PA	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PCI	Projeto Curricular Integrado
PES	Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação e ação pedagógica encontra-se inserido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES), relativa ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, e tem como intuito dar a conhecer as atividades dinamizadas durante o período de intervenção pedagógica, realizada quer em contexto de jardim-de-infância quer em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao tratar-se de um documento detalhado e reflexivo de todo o processo de investigação-ação, este trabalho apresenta a construção gradual do conhecimento profissional resultante da documentação e investigação pedagógica que possibilitou o desenvolvimento de competências e aprendizagens significativas transversais aos dois contextos educativos. Sublinho que o dinamismo teórico-prático estabelecido permitiu tomar consciência de que um profissional de educação, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico, deverá mostrar competência na capacidade de investigação, na tomada de decisões, na resolução de problemas e, posteriormente, na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Estes são, portanto, pilares fundamentais para o meu futuro desempenho profissional enquanto Educadora de Infância e/ou Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O meu objetivo consistiu na elaboração de um projeto que abarcasse uma área de investigação que fosse capaz de motivar as crianças, de ir ao encontro dos seus interesses e conhecimentos prévios e que, ao mesmo tempo, permitisse uma aprendizagem contextualizada que respeitasse a singularidade e o desenvolvimento integral de cada criança. Assim, após a consulta do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, bem como depois de ter procedido a um diagnóstico do grupo, defini a seguinte questão problemática que me guiou na organização das estratégias e atividades a desenvolver: “Como vivem e entendem as crianças diferentes culturas?”.

O Projeto ***“Não importa ser diferente”: promovendo a multiculturalidade através da literatura para a infância*** ambicionou, através do desenvolvimento de atividades significativas, promover valores multiculturais por meio de obras literárias para a infância, interrelacionando com todas as áreas de conteúdo (Educação Pré-Escolar) e áreas disciplinares (1º Ciclo do Ensino Básico) e, dessa forma, conseguir realizar uma abordagem integradora capaz de oferecer uma educação intercultural, capaz de aceitar e de fazer refletir sobre a diferença.

Assim, este relatório encontra-se organizado em cinco capítulos. No **Capítulo I**, é apresentado o plano geral da investigação que abarca a caracterização do contexto de intervenção e investigação, bem como os grupos de crianças com os quais realizei este Projeto, e os objetivos e motivações que levaram à idealização e implementação deste projeto pedagógico.

De seguida, no **Capítulo II**, procede-se a um enquadramento teórico onde são analisados e elucidados alguns conceitos e ideias relacionadas com a temática do Projeto, por forma a realçar a importância desta intervenção pedagógica para um processo de ensino-aprendizagem com sucesso. Numa primeira parte, é explorada a temática da multiculturalidade, visando o seu papel em Portugal e nos restantes países e mostrando a importância da sua abordagem e receção na Educação. Aborda-se, de seguida, a presença e o significado da literatura para a infância, elucidando as potencialidades e benefícios de uma obra literária na vida da criança. Para encerrar este capítulo, parte-se para uma abordagem ao nível curricular, articulando as duas temáticas referidas anteriormente, características deste Projeto, com o objetivo de veicular o desempenho na planificação de atividades didáticas.

No **Capítulo III**, é feita uma caracterização da metodologia de investigação-ação que apoiou a ação educativa adotada durante a minha prática pedagógica, assim como uma descrição das principais atividades desenvolvidas e implementadas em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo. Ainda neste capítulo, são apresentados os instrumentos de recolha de dados e são caracterizadas, detalhadamente, as estratégias de intervenção utilizadas, evocando, nomeadamente, as obras de literatura para a infância que versavam a temática a explorar e que serviram de base para a concretização do Projeto.

No **Capítulo IV**, é efetuada uma análise das práticas implementadas nos dois contextos educativos, assinalando as aprendizagens, dificuldades e, também, algumas limitações a respeito dos resultados obtidos que, por sua vez, apoiarão futuras abordagens.

Por fim, no **Capítulo V**, é apresentada uma reflexão onde são abordadas as aprendizagens e considerações que derivaram deste longo, mas gratificante, período de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto futura educadora/professora.

Em anexo, apresento, a modo exemplificativo, as planificações das atividades que culminaram os projetos de intervenção pedagógica.

CAPÍTULO I: Plano Geral da Investigação



1. Plano Geral da Investigação

Neste capítulo, pretende-se dar a conhecer o contexto educativo onde foi realizada a minha intervenção pedagógica, através da contextualização do Agrupamento, da organização pedagógica da instituição e da caracterização dos grupos de crianças em estudo. É importante sublinhar que o período de observação do contexto, a análise dos documentos institucionais disponibilizados e as interações estabelecidas entre os diversos agentes educativos possibilitaram uma melhor gestão nas propostas de atividades e, por conseguinte, atividades que corresponderam às necessidades e características inerentes ao contexto e a cada criança dos grupos.

Numa outra vertente, são apresentados pontos como a justificação e relevância da problemática à luz do contexto educativo, os objetivos de intervenção e de investigação e a forma como se definiu a implementação do projeto pedagógico, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas ao qual pertence o contexto educativo onde implementei o meu projeto alberga 10 unidades orgânicas, distribuídas por seis freguesias da cidade de Braga.

É caracterizado por uma oferta educativa desde o ensino pré-escolar ao 12º ano de escolaridade e estabelece-se como um agrupamento promotor da diversidade e da inclusão, que visa ir ao encontro das características e especificidades de cada um dos seus alunos.

A Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo contam com a existência de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e a Componente de Apoio à Família (CAF), respetivamente. E é, ainda, um Agrupamento de referência para a educação bilingue de alunos surdos – AEREBAS e integra a Intervenção Precoce. Por outras palavras, segundo Crespo et al. (2018, pág. 55), este Agrupamento, enquanto recurso específico de apoio, constitui “um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem e à inclusão, visando a implementação de um modelo (...) que garante o crescimento linguístico, o acesso ao currículo nacional comum e à inclusão escolar e social de crianças e jovens surdos” (Crespo, et al., 2018, pág. 55).

Quanto ao Projeto Educativo associado ao Agrupamento, o mesmo tem como objetivo promover e garantir uma educação de qualidade que se distingue pela sua formação para a cidadania, promoção de valores e relação com a comunidade.

Neste sentido, o documento supracitado expõe a caracterização da instituição, a sua localização, os recursos físicos e humanos (pessoal docente e não docente), os princípios e valores associados e

sustentados pelo Agrupamento, a abertura à comunidade e refere, ainda, que, tudo isto permite que seja possível a articulação e partilha de Estratégias Pedagógicas entre o corpo docente, promovendo, assim, um equilíbrio dos percursos educativos.

1.2. Caracterização da instituição

O estabelecimento de ensino onde implementei este Projeto pedagógico localiza-se na União das Freguesias de Nogueira, Fraião e Lamações, na cidade de Braga.

Nesta instituição, funcionam as valências de Pré-escolar e 1º Ciclo, sendo constituído por dez salas de aula/atividades (oito do 1º Ciclo e duas do Pré-Escolar). Assim, a oferta educativa abarca dois grupos de Educação Pré-Escolar e oito turmas de 1º Ciclo, do 1º ao 4º ano de escolaridade, sendo duas de cada ano.

No primeiro piso, encontram-se as duas salas de Pré-Escolar, duas salas de 1º Ciclo, uma sala para os professores, a cantina, duas casas de banho para as crianças do Pré-Escolar (uma para os meninos e outra para as meninas), duas casas de banho para os alunos do 1º Ciclo (uma para os meninos e outra para as meninas) e uma casa de banho para o pessoal docente e não docente.

As salas de aula/atividades estão equipadas de forma adequada e apropriada às crianças, possuindo um computador, um quadro interativo e um projetor e materiais ao alcance das mesmas. Cada sala possui, na sua porta, um desenho, alusivo a uma determinada temática trabalhada pelos alunos. No corredor, encontram-se murais de cortiça, onde estão presentes alguns dos trabalhos elaborados pelas crianças.

A cantina é partilhada pelas crianças do Pré-Escolar e alunos do 1º Ciclo. No entanto, em virtude da situação epidemiológica provocada pelo Coronavírus - COVID-19, os horários das refeições estão desfasados, pelo que as crianças do Pré-Escolar almoçam primeiro e só depois os alunos do 1º Ciclo.

No segundo piso, existem quatro salas de 1º Ciclo, uma sala de apoio ao estudo, a Biblioteca Escolar e duas casas de banho para os alunos do 1º Ciclo (uma para os meninos e outra para as meninas).

As salas de apoio ao estudo visam garantir um ensino individualizado a alunos com Necessidades Específicas. Estes alunos recebem apoio e auxílio individualizado da parte da professora de Apoio Educativo, utilizando práticas adequadas às características de cada aluno.

Relativamente à Biblioteca Escolar, esta mantém-se acessível às crianças e, para além de a poderem frequentar, também existe a possibilidade de requisitarem livros e levá-los para as suas casas. Devido à pandemia, as mesas estão mais separadas do que era usual e devidamente sinalizadas de

modo a que as crianças saibam onde se podem sentar.

Existe, ainda, uma pequena sala onde os alunos do 1º Ciclo esperam pelas suas professoras. Devido à situação de pandemia, a sala encontra-se dividida por turmas, estando cada zona sinalizada, na parede, com o ano de escolaridade e a turma. Essa mesma sala é, também, utilizada para a realização de algumas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) ou usada como abrigo para os dias mais chuvosos. No entanto, os alunos da minha turma de 1º Ciclo não se deslocavam para essa sala. Ao invés disso, a professora cooperante colocava vídeos de música no Youtube e deixava as crianças brincarem dentro da sala. Os alunos calçavam pantufas, trazidas de casa, que ficavam na sala, prontas a serem usadas em dias mais frios ou de chuva. Colocavam mantas no chão e divertiam-se a jogar, a ouvir música ou simplesmente a conversar. Reparei que, apesar de gostarem muito de brincar no exterior, as crianças apreciavam muito aquele ambiente que se instalava na sala. Mesmo estando frio, o ambiente aquecia-se com as suas brincadeiras e boa-disposição. Achei esta iniciativa muito criativa, pois deixava os alunos confortáveis e com energia para a realização das tarefas após o intervalo.

A parte exterior é caracterizada pela sua área ampla com diversos jogos pintados no chão para as crianças se divertirem na hora do intervalo, como por exemplo o “Jogo do Caracol” e o “Jogo da Macaca”. Existe, ainda, um parque infantil com um escorrega e dois baloiços para as crianças do Pré-Escolar. Dispõe também de um campo de futebol, onde as crianças realizam as aulas de Educação Física e se divertem durante os intervalos. Mais uma vez, devido à situação pandémica, o campo de futebol apresenta-se separado por “bolhas”, ou seja, por espaços destinados a cada grupo de crianças, por forma a que os mesmos não se juntassem. Esta medida impediu que os grupos brincassem em conjunto ou que partilhassem alguns brinquedos, mas, dada a situação referida, foi, infelizmente, algo inevitável para a saúde de todos.

É possível observar que alguns dos trabalhos das crianças estão expostos a toda a comunidade escolar no átrio do Escola e também dispersos por outros pontos da mesma. Esta particularidade permitiu perceber que a instituição privilegia, efetivamente, a inclusão das mais diversas culturas, uma vez que os trabalhos abordavam temáticas alusivas à multiculturalidade e onde era possível verificar uma grande valorização de diferentes culturas, como são exemplos as bandeiras e o globo a simbolizar a união entre povos. Neste sentido, este espaço educativo destaca-se pela diversidade cultural entre todos os elementos da comunidade educativa.

A **sala de atividades de Pré-Escolar**, a sala onde pus em prática este Projeto pedagógico, em contexto de PES I, é espaçosa, muito acolhedora e está organizada em diversas áreas: a área do acolhimento (utilizada para os momentos de grande grupo), a biblioteca, a área da casa, das construções,

das TIC, das expressões e do conhecimento. Existe um mapa de presenças semanal, preso com velcro à parede, junto da área do acolhimento, onde as crianças vão colocando o seu nome ao longo da semana. Ao lado, está afixado um quadro relativo à meteorologia, onde as crianças atualizam o estado do tempo, e um quadro do tempo onde anotam o dia (n^o) no mês respetivo e a estação do ano, utilizando adereços adequados.

A metodologia de ensino-aprendizagem, utilizada na sala de atividades, tem por base o trabalho por projetos. A criança assume um papel ativo, central e fundamental na construção do seu conhecimento. O educador tem a função de orientar todo o processo e acompanhar a criança em todos os momentos. O Trabalho de Projeto é “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem *o mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje.” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011, p. 49).

A **sala de aula de 1^o Ciclo** onde implementei este Projeto pedagógico, em contexto de PES II, é espaçosa, muito acolhedora e encontra-se decorada com vários trabalhos das crianças. Existe uma lista de tarefas do responsável do dia, cujo mesmo é diferente todos os dias e que tem como funções: escrever o sumário, entregar o leite, recolher fotocópias, caso seja necessário, e verificar a limpeza da sala.

A sala apresenta, ainda, um quadro branco e um quadro interativo, que os alunos usam com frequência nas aulas, e, ao lado da janela, tem um pequeno espaço destinado à realização de jogos ou à leitura de obras literárias. Quando tal acontece, a professora coloca uma manta e os alunos sentam-se em cima da mesma. A pequena varanda é utilizada para plantações realizadas em contexto de sala de aula.

Num canto específico da sala, a docente colocou pequenos frascos de vidro que representam as emoções ficcionalizadas em *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas, uma obra explorada com os alunos no 1^o ano. Os alunos dispunham de pequenos papéis de lustro coloridos onde podiam escrever emoções que sentiam ao longo do dia ou algum acontecimento marcante na sua vida. Cada cor estava associada à emoção retratada na obra, ou seja, se a criança estivesse alegre, escrevia num papel amarelo, se estivesse triste, escrevia num papel azul, se estivesse calma, escrevia num papel verde, se estivesse zangada/com raiva, escrevia num papel vermelho, se estivesse com medo de algo, escrevia num papel preto e se tivesse experienciado um acontecimento que a deixou com amor no coração/apaixonada, escrevia num papel rosa.

A prática pedagógica, implementada na sala de aula, encontra-se sustentada no Modelo Curricular MEM (Movimento da Escola Moderna). Este modelo, de acordo com Niza (2013, p. 142), assenta num

Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, onde ocorre a intervenção de vários docentes, que partilham e discutem as suas ideias para a construção de um modelo de cooperação educativa. Atende à promoção do respeito pela diferença, ao espírito de interajuda e colaboração e à existência de um ambiente de expressão livre onde as características e concepções da criança são valorizadas.

1.3. Caracterização dos grupos de crianças

1.3.1. Educação Pré-Escolar

O grupo de crianças da sala que me foi atribuído, Sala de Atividades 1, era, inicialmente, constituído por vinte e quatro crianças. No entanto, uma delas anulou a matrícula e outras duas não estão a frequentar o espaço escolar, pois os pais demonstraram algum receio devido à situação epidemiológica provocada pelo Coronavírus - COVID-19. Assim, o grupo era constituído por vinte e uma crianças entre os quatro e os cinco anos (sendo que a maioria tinha cinco anos), composto por onze meninas e dez meninos e acompanhado por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Verifica-se, ainda, que onze das crianças da turma são oriundas de países estrangeiros, nomeadamente do Brasil (7), de Angola (2), de Cabo Verde (1) e da Turquia (1), tal como foi referido anteriormente.

Devo referir que uma das crianças está diagnosticada com a Perturbação do Espetro de Autismo e torna-se muito complicado que ela fique quieta ou sentada. Se existe alguma ação ou movimento que contrarie os seus impulsos do momento, a criança grita e chora de forma compulsiva. Nalguns desses momentos, a assistente operacional tem de levar a criança para fora da sala, dando um passeio pela escola com ela para que possa acalmar. Logo no primeiro dia, a educadora explicou às crianças a situação daquela criança e pediu para que a respeitassem e ajudassem.

O ambiente criado entre as crianças é alegre, divertido e são evidentes momentos de entreajuda, partilha e amizade. Pode afirmar-se que a multiculturalidade está evidente neste grupo de crianças, uma vez que onze delas são oriundas de países estrangeiros e os aspetos associados à entreajuda e amizade mencionados anteriormente exibem e comprovam a existência de relações saudáveis e felizes entre todas as crianças.

Quanto à rotina diária, o acolhimento era a primeira atividade que se realizava. Consistia em cantar os bons dias, marcar as presenças, marcar o tempo, colocar o dia (nº) no mês e falar sobre a estação do ano. Estas tarefas eram realizadas pelo responsável do dia, que era escolhido de acordo com a ordem

plasmada na lista onde constavam os nomes das crianças. Este era responsável por contar o número de meninos, meninas e o total de crianças que estivessem presentes no dia. Caso revelasse alguma dificuldade, eu incentivava as restantes crianças a ajudar no raciocínio.

A educadora cooperante dizia-me que dava muita importância à rotina, pois acredita que torna as crianças mais conscientes do seu dia-a-dia e mais independentes nas suas decisões. Assim, a tabela de presenças, que era preenchida todos os dias pelas crianças ao chegar à sala, de manhã, apresentava, também, uma ordem de conteúdos a serem abordados em cada dia da semana. A educadora afirmava, contudo, que poderia haver alterações, caso as crianças o desejassem e o processo educativo caminhasse para uma área diferente do “estipulado” semanalmente: segunda-feira – Hora do Conto; terça-feira – Educação Física; quarta-feira – Música/Experiências; quinta-feira – Matemática; Sexta-feira – Dramatização.

1.3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma que me foi atribuída pertence ao 2º ano de escolaridade e é constituída por vinte e quatro alunos entre os sete e os oito anos (sendo que a maioria tem sete anos), composta por sete meninas e dezassete meninos e é acompanhada por uma professora titular e um grupo de professores de Oferta Complementar e de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Verifica-se, ainda, que doze das crianças da turma são oriundas de países estrangeiros, nomeadamente, Brasil (6), Venezuela (2), Angola (1), Roménia (1), Espanha (1) e China (1).

Tal como no grupo de crianças do Pré-Escolar, a multiculturalidade encontra-se evidente nesta turma, uma vez que doze das crianças são oriundas de países estrangeiros e os aspetos associados à entreatajuda e amizade exibem e comprovam, igualmente, a existência de relações saudáveis e felizes entre todas as crianças.

É de notar de os alunos eram muito autónomos no que tocava a seguir a lista de tarefas do responsável do dia, existente na sala de aula. Cada um sabe o que fazer quando é o responsável do dia, ajudam os colegas sempre que necessário, caso sujem qualquer coisa, chamam uma funcionária e um ato que achei muito bonito da parte deles residiu na partilha de lanches, caso algum aluno se esqueça de o trazer. Assim, pode dizer-se que o processo de ensino-aprendizagem não está centrado no professor, mas sim no aluno. Os alunos aprendem uns com os outros, observando como devem agir, caso cometam algum erro, ou mostrando aos restantes o exemplo a seguir. Efetivamente, e tal como foi confirmado pela professora cooperante numa partilha de ideias, o professor “atua na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo

criativo, na interação com outrem.” (Irala & Torres, 2014).

Tal como foi referido no ponto anterior, “Caracterização da instituição”, num canto específico da sala, existem pequenos frascos de vidro que representam as emoções exploradas na obra *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas. Os alunos iam escrevendo, nos papéis de lustro coloridos, as emoções que sentiam num determinado momento do seu dia e, após uma ou duas semanas, a professora cooperante juntava todos os papéis e chamava os alunos para se reunirem e sentarem, numa manta, no pequeno espaço destinado à realização de jogos ou à leitura de obras literárias. Esses momentos tinham como finalidade partilhar aquilo que as crianças tinham escrito, não revelando o nome de quem escrevera, por forma a que todos refletissem sobre a emoção de cada aluno. Por exemplo, num papel de lustro azul, que simbolizava a tristeza, um aluno escrevera “Sinto-me triste, porque bateram no meu amigo e eu não gostei, porque não gosto que tratem mal os meus amigos”. Nesta situação, a professora cooperante tentava perceber quem estaria a ser retratado, mas, acima de tudo, alertava para a importância do “desabafo” e de chamar um adulto, caso a situação se descontrole, e sublinhou, também, esse sentimento de tristeza por ver os seus amigos magoados. Noutra exemplo, num papel de lustro amarelo, que simbolizava a alegria, a professora cooperante manifestava o valor da alegria, o quão bom era ser/estar feliz. Considerei esta prática muito atrativa e fundamental para o desenvolvimento do diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno. Desta forma, a resolução de problemas é realizada a conversar, pois, como se costuma dizer “a falar é que a gente se entende”, e a partilhar sentimentos: aquilo que foi agradável, o que não se gostou ou o que poderia ser feito se acontecesse uma próxima vez. Mais do que tudo, o objetivo era que os alunos partilhassem as suas ideias e se entendessem entre si.

A atividade letiva decorria desde as 9h até às 16h, com dois intervalos: das 10h30 às 11h (intervalo da manhã) e das 12h às 14h (intervalo de almoço). O horário apresentava, ainda, duas Ofertas Complementares: Ciências Experimentais (quinta-feira) e Psicologia Escolar (sexta-feira), assim como as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), realizadas de segunda a sexta até às 17h30.

No entanto, quando iniciei a intervenção pedagógica, em fevereiro, em virtude da situação pandémica, o ensino encontrava-se a decorrer em regime à distância (E@D), sendo as aulas lecionadas via online, através da plataforma Zoom. O horário foi adaptado, sendo que os alunos tiveram aulas síncronas todas as manhãs, entre as 10h e as 11h30, e duas aulas de coadjuvação, nomeadamente, a abordagem às Ofertas Complementares: Ciências Experimentais, às quintas-feiras, entre as 15h e as 16h e a sessão de Psicologia Escolar, realizada pela psicóloga da escola, às sextas-feiras, entre as 9h30 e as 10h15. Na parte da tarde, as crianças que apresentavam maiores dificuldades tinham apoio educativo, isto é, a Componente de Apoio ao Estudo e algumas assistam às AEC's que se realizavam na

parte da tarde.

Após o regresso ao ensino presencial, os alunos voltaram a seguir o horário da turma, determinado no início do ano letivo. Apesar do horário se encontrar definido por disciplinas, a sua ordem de abordagem nem sempre era seguida na prática, uma vez que dependia das necessidades de cada criança. Se a docente, neste caso, a minha professora cooperante, verificasse que alguns alunos não percebiam, na totalidade, um determinado conteúdo, a mesma não avançava, isto é, não continuava o seu processo de ensino sem que os alunos percebessem “aquilo que estavam a fazer”, mesmo que fosse “contra” o horário. A docente salientava que o importante era abordar as áreas disciplinares de uma forma que fizesse sentido para as crianças. Não se deve apenas seguir um horário. Deve-se, primeiro, atender às necessidades de cada criança, de modo a que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais bem-sucedido possível.

O currículo compreende disciplinas como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões (Educação Física, Educação Artística – Artes Visuais, Educação Artística – Música, Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro). A Componente de Apoio ao Estudo, destinada aos alunos que apresentavam maiores dificuldades, dava-se durante o tempo letivo. Os mesmos eram orientados na Biblioteca Escolar pela professora do Apoio Educativo.

1.4. Justificação e relevância da Prática pedagógica desenvolvida

A motivação para a implementação deste Projeto de investigação relaciona-se, essencialmente, com a observação participante realizada durante as primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em ambos os contextos educativos (Pré-Escolar e 1º Ciclo).

Durante esse período, realizei observações de carácter participante, por forma a conhecer as características de cada criança, nomeadamente os seus interesses, os conhecimentos que possuem e, simultaneamente, o modo como o grupo funcionava no seu todo durante a realização de atividades. No 1º Ciclo, esta postura de observação participante permitiu perceber se a temática relativa ao Projeto era igualmente viável para o grupo de alunos que me foi atribuído e qual a melhor forma de o apresentar e pôr em prática.

Constatei que as crianças, quer as do grupo do Pré-Escolar quer as da turma do 1º Ciclo, se davam bem entre si, trabalhavam cooperativamente e ajudavam-se umas às outras. Não obstante, de quando em vez, havia pequenos atritos entre as mesmas que, apesar de mínimos, destabilizavam o relacionamento entre elas. Estes pequenos incidentes ocorriam durante o intervalo e, conseqüentemente, afetavam o ambiente de sala de aula. Neste sentido, o foco deste projeto direcionou-se para a

transmissão da importância da união e ajuda que têm o “poder” de minimizar momentos mais desagradáveis.

Ao mesmo tempo, chamou-me a atenção o facto de haver, nos dois grupos, crianças oriundas de países estrangeiros, nomeadamente, Brasil, Angola, Cabo Verde, Turquia, Venezuela, Roménia, Espanha e China. Esta particularidade ao ser verificada quer no grupo de Pré-Escolar quer no de 1º Ciclo permitiu, também, dar continuidade à implementação do projeto e os seus valores associados.

Todas estas observações fizeram-me perceber aquilo que queria investigar e, assim, após a consulta do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, que apela a “uma educação de qualidade que se distingue pela sua formação para a cidadania, promoção de valores e relação com a comunidade”, foi possível formular a **questão problemática** supracitada: “Como vivem e entendem as crianças diferentes culturas?”.

A multiculturalidade presente nos grupos e o enorme gosto que tenho pela literatura de potencial receção infantil possibilitaram a identificação dos conceitos centrais a serem abordados. De acordo com Ramos, Gomes & Silva (2009), tem-se notado um investimento notório nas obras de literatura que tem na criança o seu destinatário extratextual preferencial que abordam a multiculturalidade e que pretendem dar a conhecer e promover os seus valores associados. As temáticas dos textos produzidos variam em torno de aspetos como, por exemplo, a imigração, a diferença étnica, linguística e cultural.

As investigações têm demonstrado, segundo Gomes (2008, p.3), que, quando a criança nasce, ela não possui qualquer tipo de preconceito formado. Logo, é possível afirmar-se que a não aceitação de diferentes culturas e suas tradições é gerada na sociedade, nas convivências entre a mesma, e são esses momentos que podem originar ruturas, afastamentos e, conseqüentemente, o preconceito. Assim, a Escola tem como função promover momentos de harmonia e respeito entre sociedades multiculturais.

Ao longo deste Projeto, procurei efetivar, integrar e vivenciar atividades promotoras de valores multiculturais e que permitissem a compreensão das diferenças individuais de cada criança, por forma a dar-se a “materialização de ações concretas especificamente centradas nas questões da interculturalidade, da convivência, da identidade, e da criação de laços de afetividade e pertença.” (Ramos, Gomes, & Silva, 2009, p. 22). Ao mesmo tempo, este trabalho pedagógico permitiu-me, como futura profissional de educação, analisar e refletir sobre o papel crucial do professor enquanto veiculador da importância dos valores multiculturais.

Saliento, ainda, um aspeto curioso referente a uma parte do título deste Projeto. A frase “Não importa ser diferente!” resultou de uma intervenção de uma das crianças do Pré-Escolar durante uma Hora do Conto realizada pela educadora cooperante. A obra lida, *Bolinha Estranha*, de Malorie Blackman

e Alison Bartlett, explorava o campo do autoconhecimento e, ao mesmo tempo, transmitia a mensagem de que todos somos especiais e de que o importante é o sentimento que os outros nutrem por nós. Esse momento significativo sensibilizou-me de tal maneira que decidi incluir e destacar essa intervenção tão marcante no título deste Projeto. Foi justamente uma referência às intenções pedagógicas à mensagem a invocar ao longo da minha intervenção pedagógica. Por isso, essa intervenção, a meu ver, foi deveras gratificante.

1.5. Objetivos do Projeto

Este projeto de investigação encontra-se suportado por objetivos e estratégias que orientam o desenvolvimento de atividades significativas que atentam aos interesses das crianças e que promovem a construção de aprendizagens.

Estas questões “relacionam-se entre si e articulam-se com os propósitos e os tópicos de investigação”. Permitem “focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80).

Saliento que, apesar do Projeto ter sido, posteriormente, adaptado para e estendido a um contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, quer os objetivos de intervenção quer os de investigação se mantiveram.

Assim, os **objetivos de intervenção** e de **investigação** que guiaram a implementação de um processo de ensino-aprendizagem construtivo são os seguintes:

1.5.1. Objetivos de intervenção

- ◆ Explorar diferentes obras literárias para a infância de modo a abordar a multiculturalidade;
- ◆ Suscitar o diálogo em torno de breves noções associadas à multiculturalidade, recorrendo aos conhecimentos prévios das crianças;
- ◆ Estimular as crianças na perceção das suas próprias capacidades e dificuldades no âmbito de uma aprendizagem cooperativa;
- ◆ Promover a reflexão em torno de valores sociais e éticos por intermédio de obras literárias;
- ◆ Desenvolver e fomentar o gosto pela leitura na aquisição de novas aprendizagens;
- ◆ Promover o envolvimento familiar no processo de aprendizagem das crianças.

1.5.2. Objetivos de investigação

- ◆ Analisar o envolvimento das crianças nos momentos de partilha de ideias que possuem sobre as

diferentes culturas;

- ◆ Aferir a percepção das crianças acerca das suas próprias capacidades e dificuldades no âmbito de uma aprendizagem cooperativa;
- ◆ Perceber que postura as crianças assumem face a sensibilizações associadas à multiculturalidade;
- ◆ Avaliar o contributo das obras literárias na transmissão de valores sociais e éticos;
- ◆ Procurar estratégias que permitam a participação das famílias no processo de aprendizagem das crianças;
- ◆ Refletir sobre o impacto desta experiência no desenvolvimento profissional da estagiária.

CAPÍTULO II: Enquadramento Teórico



2. Enquadramento Teórico

Este capítulo tem como principal objetivo elucidar alguns conceitos e ideias relacionadas com a temática deste Projeto, por forma a salientar a importância da evocação e exploração das temáticas da multiculturalidade e da literatura na Educação, com as crianças. Pretende-se, também, mostrar como as duas referidas temáticas se articulam harmoniosamente e possibilitam a construção de práticas pedagógicas que mobilizam conhecimentos e valores essenciais na vida das crianças – valores que, quanto mais cedo forem transmitidos às crianças, mais facilmente os mesmos são adquiridos e mobilizados em ações, decisões e pensamentos futuros.

2.1. A Multiculturalidade em Portugal

A palavra “cultura” foi sofrendo modificações semânticas e interpretativas, ao longo dos anos. Somente após o surgimento do vocábulo inglês *culture* é que o sentido da palavra foi estabelecido e devidamente explorado. Esta “pequena” palavra envolve grandes conceitos, conhecimentos, crenças, leis, costumes e qualquer habilidade e tradição trazida pelo ser humano e, como tal, “(...) passou a abranger (...) todas as possibilidades de realização humana (...)” (Damázio, 2008, p. 65).

De acordo com vários estudos, a Europa abarca sociedades cada vez mais “multiculturais”. Ramos, A. M., Gomes, J. A., e Silva, S. R. (2009, p. 18), referem que:

“Portugal, durante décadas país de emigrantes, consequência da pobreza, do atraso económico, da ditadura salazarista-marcelista, conhece, há pouco mais de uma década, uma nova situação. De país de partida passou a país de acolhimento preferencial de imigrantes de múltiplas nacionalidades e línguas.” (Ramos, Gomes, & Silva, 2009, p. 18).

Segundo os dados estatísticos, em 2002, os estrangeiros residentes em Portugal representavam 4% da população nacional, o que correspondia a 4,3% da população ativa portuguesa. Relativamente ao universo da Educação, as escolas portuguesas abarcavam mais de 120 nacionalidades diferentes e 80 línguas faladas pelos alunos em contexto familiar.

Esta realidade recente, em que Portugal “(...) se tornou com os processos de imigração, a partir, sobretudo, da década de 90 do século XX (...)”, requer novas medidas de exploração, promoção e receptividade para com as diferentes comunidades (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 51). Assim, o Ministério da Educação de Portugal concebeu a inclusão do Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, assim como outros materiais de apoio aliados aos diferentes perfis linguísticos. Ao mesmo tempo, a UNESCO, em 2008, decretou a comemoração do Ano Europeu do Diálogo Intercultural,

o que permitiu evidenciar o valor da multiculturalidade na sociedade portuguesa.

Não obstante, a relação estabelecida entre o contexto escolar e os diferentes grupos sociais e culturais varia de forma notória. Segundo Sarmiento, Ferreira, Silva e Madeira (2009, p. 21), pode-se estar perante relações de continuidade ou de descontinuidade, ou, até mesmo, um choque cultural relacionado com a absorção e mudança de cultura, alterando, assim, os valores sociais das comunidades afetadas. A distância cultural entre a escola e os distintos grupos culturais varia bastante e, corroborado pela sociologia da educação, os mesmos não são, por vezes, tratados por igual pelo sistema educacional. As palavras “sociedade multicultural” aparecem associadas a uma sociedade onde “vivem (convivem?) populações de raízes culturais muito diversas”, mas essa correlação nem sempre se constata (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 53).

2.1.1. Multiculturalidade & Interculturalidade

Sarmiento, Ferreira, Silva e Madeira (2009, p. 22) mostram que a questão antropológica das culturas, isto é, relacionada com as origens do ser humano convive com uma desigualdade social. A relação entre culturas constitui o “poder”, sendo a cultura a “arma”. Esta relação de tensão constitui um princípio que pode levar a que o contexto escolar se estabeleça como um meio de aprofundamento de desigualdades escolares e sociais.

Um estudo etnográfico, concebido por Annette Lareau (1989, citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 22), dá conta de como quer a quantidade quer a qualidade das interações entre as famílias e escola variam de forma significativa tendo em conta a origem social.

O primeiro passo consiste em perceber o modo como a escola trata as suas crianças, ou, por outras palavras, perceber o nível de abertura da escola às famílias, uma vez que os alunos são “a comunidade dentro da escola”. Todavia, Rui Canário (1992, citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 22) chama a atenção para um aspeto que não pode passar despercebido, relacionado com o facto da presença da criança na instituição escolar não ser, de todo, sinónimo de respeito à sua cultura. Por outras palavras, uma escola multicultural não é, necessariamente, intercultural.

As palavras “multicultural” e “intercultural” não são novas no vocabulário pedagógico, tal como refere Gomes, J. A. (2008, p. 2), mas existe uma distância que separa estes dois conceitos, que leva, infelizmente, a uma problematização relacionada com as noções referentes ao contacto de culturas, como o preconceito, discriminação, estereótipos, xenofobia, racismo, entre outros. Apela-se a um aprofundamento destas questões intrínsecas às palavras supracitadas para que se consiga prevenir um ambiente desagradável, segregador e discriminatório e apelar ao respeito e promoção da diferença na

relação entre a escola e as diversas culturas.

A **multiculturalidade** denota a presença de várias e diferentes culturas, dentro de uma mesma sociedade. De acordo com Damázio (2008, p. 77), corresponde a uma “estratégia política liberal” que propõe estabelecer a comunicação entre os mais diversos interlocutores e, ao mesmo tempo, manter uma discrepância no poder gerado entre as culturas, visto que, dessa forma, defende-se o respeito às diferenças culturais – nenhuma é mais “forte” ou “fraca”, todas têm o seu “poder”, o seu valor e a sua importância.

A **interculturalidade** remete para a comunicação e, sobretudo, a interação entre as culturas, procurando uma “qualidade interativa das relações das culturas entre si (...)” (Damázio, 2008, p. 77).

Pode dizer-se que, contrariamente à multiculturalidade, a interculturalidade não consiste, apenas, na integração de culturas. A mesma vai mais além, no sentido em que reporta a uma sociedade onde as comunidades étnicas reconhecem e respeitam as culturas e diferenças características de cada uma, procurando, assim, uma “mútua compreensão e valorização”. O prefixo “inter” expressa uma interação positiva que solicita uma abolição das barreiras entre as culturas e a construção de pontes entre as mesmas, de modo a promover uma “ação dialógica cultural” (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 22). A capacidade de abertura e aceitação promove o diálogo e a interação entre culturas, o que, por sua vez, cria, em contexto educativo, um bom ambiente escolar e um processo de ensino-aprendizagem rico em valores. O “diálogo intercultural é o imperativo de nosso tempo” (Damázio, 2008, p. 80).

Um dos paradoxos da escola, referidos por Bordieu (1964, citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 21) está relacionado com a pressuposição de uma falsa homologia cultural das famílias ao tratá-las por igual. Melhor dizendo, a intenção recai sobre o cuidado em tratar as crianças como iguais. Contudo, este pensamento leva a discriminar quem não corresponde ao “típico retrato de famílias de zona urbana e classe média” – uma ideia e um retrato de “sociedade modelo” tido em tempos antigos e que, por infortúnio, algumas instituições escolares ainda o têm em consideração. Era caracterizada como uma cultura essencialmente letrada, urbana e de classe média – a cultura socialmente dominante, na altura. São investigadas várias situações em que os alunos que se encontram distantes da cultura escolar, cuja família não combina com os padrões estipulados pela escola, são obrigados a “abdicarem” da sua cultura no momento em que cruzam os portões da escola e, por outras palavras, “a despirem a sua “pele” cultural para vestirem uma outra “pele” que não é sua” (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 36).

Acredita-se que a referida atitude de homologia cultural teve, por base, um objetivo com uma boa intenção, na medida em que procurou tratar os alunos de igual maneira, para que se pudesse estabelecer

a igualdade e um bom ambiente de relação entre as crianças. Porém, esta referida “igualdade” não é uma igualdade “saudável”, ou seja, não tem sentido. O que é posto em causa é a não aceitação e o não respeito pela diferença e, neste caso, das diferentes culturas, e não a imposição da igualdade a qualquer custo. É crucial promover a igualdade, mas essa promoção não pode, de maneira nenhuma, afetar as demais culturas, quanto mais, modificá-las e adaptá-las para que possam encaixar no “molde” escolar. As crianças têm de ser tratadas de igual maneira, mas, como é expectável, cada uma tem as suas diferenças (não só a nível cultural, como também a nível pessoal, social...) e o respeito por essas diferenças é o que permite que haja igualdade. Igualdade não significa “tratar todos por igual”, mas sim “oferecer as mesmas condições e cuidados a todas as crianças, independentemente das suas diferenças, respeitando as suas origens culturais”.

Como já foi referido anteriormente, a presença do aluno dentro da escola não significa, como defende Canário (1992, citado por Sarmento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 36), igualmente, a representação da sua “mente”, da sua essência, ou melhor, a interpretação e o respeito pelos seus valores culturais característicos do aluno. Como tal, há que ter sempre em consideração cada diferente cultura, explorando-as com as crianças e evidenciando a grandeza e riqueza do mundo onde vivem. Sublinha-se que cada aluno é um representante da sua cultura, da sua comunidade – o que leva a uma heterogeneidade social e cultural entre as crianças.

2.1.2. Relação escola-família-comunidade

A relação entre a escola e as famílias tem sido especulada como uma relação entre culturas, mais precisamente, entre a cultura escolar e a cultura local, onde se encontra inserida uma pluralidade estimada de diferentes atores sociais. Consta-se, progressivamente, uma maior exibição de diversas culturas em Portugal e, como resultado, um crescimento da sua presença nos contextos escolares. Quando a criança chega à escola, ela traz consigo e dá a conhecer a sua essência, caracterizada pelos valores e princípios da cultura característica da sua família. No entanto, Sarmento, Ferreira, Silva e Madeira (2009, p. 20) chamam a atenção para a existência de uma “clivagem sociológica”, representada por uma divisão e distinção entre a relação escola-família, pois, muitas vezes, esta é restringida à interação entre pais e professores. Assim, é necessária uma mudança, mais precisamente uma “(re)construção”, no que concerne ao desdobre da interação social entre os diversos atores sociais. Esses atores consistem, primeiramente, na criança – o principal ator social, cujo papel nunca pode ser ignorado, pois é quem justifica a existência das escolas e porque é “(...) *por* ela (...) *para* ela” e (...) *com* ela” que se constrói uma educação significativa e com sentido –, nos pais/nas famílias e, por sua vez,

na associação de pais, nos auxiliares de ação educativa, nos ATL, nas organizações locais, como, por exemplo, centros recreativos e culturais, bibliotecas e clubes desportivos, nas amas, nos explicadores e nas próprias comunidades...

A escola também se relaciona com a comunidade. Logo, pode dizer-se que a relação escola-família é, ao mesmo tempo, uma relação escola-comunidade. A comunidade, representante daquilo que se manifesta no exterior da escola, tem um papel significativo na construção do processo de ensino-aprendizagem. A relação pedagógica estabelecida tem por base um processo de reciprocidade por parte das famílias onde elas se tornam “parceiras co-construtoras da educação das crianças”, que partilham ideias e que contribuem para o apoio ao desenvolvimento de processos educativos com significado para as crianças e para a subsequente transformação da escola num espaço de aprendizagem cada vez melhor, em termos de construção dos valores da comunidade.

Ainda assim, de acordo com um estudo, realizado por Adelina Villas Boas Canário (2001, citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 53), sobre a via pedagógica da relação escola-família, nomeadamente a sua contribuição na produção de aprendizagens multiculturais, foram identificados alguns fatores que podem gerar conflitos interculturais, ou seja, conflitos entre as diferentes culturas. Alguns grupos majoritários manifestam e impõem a sua cultura aos grupos minoritários que, por sua vez, se sentem desvalorizados, visto que se veem a viver segundo “modelos que não são os seus (...)”. A razão para a “imposição” de uma atitude desta natureza está relacionada com o processo de educação e socialização “primária” de algumas famílias. O facto de o seu processo de ensino-aprendizagem se ter desenvolvido de uma forma integralmente diferente à dos seus filhos leva a que o mesmo seja questionado quanto à sua qualidade, com receio de que possa alterar o *éthos* cultural familiar. Mabel Segun (1992, citado por Gomes, 2008, p. 3) refere que as crianças acabam por estar no meio de duas culturas, movendo-se entre a identidade cultural dos pais e a identidade localizada no espaço escolar, que pode divergir da primeira. As famílias destas crianças ficam reticentes quanto a esta situação, receando que as mesmas questionem, inocentemente, a sua cultura, pondo em causa os seus valores e princípios característicos, levando a uma desmotivação por não conhecerem ninguém que partilhe dos seus ideais. Por outro lado, a não aceitação ou incompreensão, por parte das famílias, de outras culturas, impede que os seus descendentes se relacionem com crianças provenientes de contextos familiares diferentes.

Estes conflitos interculturais dificultam o processo de promoção e aceitação da diferença, em particular, as relações sociais e a partilha de valores, e podem encaminhar para o absentismo ou, até mesmo, abandono escolar. Os motivos para tal decisão relacionam-se com a predileção dos cuidados

domésticos e familiares ou pelo facto de alguns conteúdos abordados nalgumas disciplinas não serem do agrado de algumas famílias, porque põem em causa situações delicadas do passado histórico que as referidas famílias não desejam veicular.

2.1.3. *Uma escola para todos: a “Escola Cidadã” de Paulo Freire*

Outrora, de acordo com Sarmiento, Ferreira, Silva e Madeira (2009, p. 45), a escola terá sido desenvolvida em “estruturas fechadas”, designadas como “espaços físicos e humanos isolados, aceites como auto-suficientes, como microcosmos singulares, “respeitando-se”, por isso, o seu fechamento a tudo o que poderia provir do exterior”. Uma instituição de educação era, exclusivamente, da posse do professor, o único detentor de conhecimento, a quem competia transmitir os saberes construídos externamente e desenvolver uma educação rigorosamente baseada em conteúdos pré-definidos e “desligados” da realidade social.

Não obstante, Dewey (1959, citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 49) realça e chama a atenção para a importância da aproximação entre a escola e a vida. A cidadania em Dewey (1959) sublinha que a educação é um processo pedagógico que deve ser realizado com base nas experiências do quotidiano das crianças, aliadas aos seus conhecimentos prévios construídos a partir dessas experiências vividas em sociedade com os seus diferentes elementos. Através das mesmas, as crianças criam andaimes que possibilitam viver, de forma plena, o presente e, por conseguinte, preparar para viver o futuro. Com isto, Dewey (1959) refuta inteiramente a conceção, por vezes tida quando questionada relativamente à função de uma instituição escolar, de que a mesma prepara as crianças para as “*responsabilidades e regalias da vida adulta*”.

A educação realiza-se rejeitando a conceção de a criança ser alguém incompetente e imaturo. Rosseau (2004, citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 39) segue este raciocínio ao denotar que a criança não é um adulto em miniatura. Ela constrói as suas aprendizagens ao seu ritmo, e, para tal, é necessário que se lhes conceda espaço e que se respeite a sua cultura, para que, desta forma, sejam formados cidadãos democratas responsáveis, solidários, empenhados e críticos.

Assim, apela-se ao desenvolvimento de uma escola concebida pela comunidade, que se encontra ao serviço das mesmas, presta uma alteração de papéis, perspetivas e uma partilha de ideias, tal como foi referido anteriormente – uma instituição aberta às famílias; um local de acolhimento de culturas – e que, gradualmente, consiga “romper” as fronteiras estabelecidas entre a escola e o exterior fechado à comunidade. A escola tem “um papel particular e ao mesmo tempo fundamental a desempenhar na história da sociedade contemporânea (...) consequentemente as relações sociais aí estabelecidas devem

ser também redefinidas” (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 56).

Para alcançar o sucesso nesta ambição de educação, é necessário, em primeiro lugar, mostrar às crianças o reconhecimento da sua capacidade de pensar e agir sobre si próprias, que elas têm valor e desempenham um papel fundamental, na medida em que as mesmas são parceiras do adulto na construção de práticas educativas. Há uma partilha de poderes entre as duas entidades: o professor implementa uma prática pedagógica significativa, a criança oferece o seu feedback, o que permite uma continuação e, sobretudo, aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho colaborativo é o que permite, tal como destaca Dahlberg, Moss e Pence (2003, citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 56), construir instituições dedicadas à infância originadas através da “interação activa com outras pessoas e com a sociedade”.

Faz sentido falar, então, da **Escola Cidadã**, apresentada por Paulo Freire uma instituição frequentada por crianças de diferentes culturas e etnias, o que viabiliza o conhecimento e a interação entre adultos e crianças, dentro e fora do contexto escolar, “facilitando novas formas de uns e outros se entreolharem”. Paulo Freire (1997, citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 51) expõe o seu conceito referindo: “Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania (...) de quem está nela e de quem vem a ela. (...) E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo”.

A Escola Cidadã assenta no respeito pelas características histórico-culturais, cuja variedade, como foi referido anteriormente, aumentou significativamente devido aos processos de imigração em Portugal. Enquanto espaço democrático, a escola tem de dar voz a crianças e famílias de muitos cantos do mundo. Sarmiento, Ferreira, Silva e Madeira (2009, p. 56) referem que, atualmente, as escolas abarcam um cruzamento das mais diversas culturas, pelo que, apenas se conseguirá promover o diálogo e a relação entre culturas, abrindo o protagonismo e dando voz a toda a comunidade, valorizando e respeitando os seus princípios e valores.

Este modelo de escola “reconhece o direito à diferença e aposta em projectos éticos e políticos que superem o tradicional etnocentrismo” (Ferreira, 2005, citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 53). Silva (2003, citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 52) continua este raciocínio, obrigando a olhar para lá dos imperativos legais e a dar importância à ação educativa de todos os participantes da comunidade (crianças, pais, professores e outros atores sociais).

Os professores são os mediadores interculturais que instauram o diálogo e o respeito mútuo, promovendo a diferença e a compreensão do outro. Este papel não é, contudo, de todo, novo, uma vez que, mesmo quando a questão das relações interculturais ainda se encontrava um pouco “apagada”,

isto é, não era debatida na Educação, os momentos de contacto com a comunidade já aconteciam. No entanto, eram apenas “contactos”, ou seja, não indicavam, plenamente, uma interação com significado onde se pudesse estabelecer uma partilha de ideias e de “poderes” na construção do processo de ensino-aprendizagem.

A finalidade da escola nunca deve ser esquecida: a aprendizagem das crianças; uma aprendizagem cognitiva, mas também de solidariedade e responsabilidade, realizada num espaço de intervenção que tem em conta as necessidades das crianças, e que, acima de tudo, respeita a sua cultura. As crianças têm um papel fundamental no processo de inclusão das famílias, visto que, tal como defendem Sarmiento, Ferreira, Silva e Madeira (2009, p. 55), “os filhos influenciam a vida dos pais na sua organização e na reconstrução de perspectivas (...)”. A ação de cada uma não só tem efeito nas outras crianças/nos seus pares, como também nos adultos. É essencial que elas estejam em permanente relação e diálogo com o mundo que as rodeia, “participando (...) enquanto atores sociais, na construção de identidades locais e, ao mesmo tempo, consciencializando-se, através da prática cidadã, da importância do diálogo e da ética esperada numa relação humana.” (Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 55).

Sublinha-se, ainda, que a abertura e abordagem a diferentes culturas não deve acontecer apenas por “mera curiosidade”. Aqui, estão envolvidas questões relacionadas não só com a curiosidade de conhecer novas perspetivas, ideias, costumes ou países, mas também relacionadas com a aceitação do outro – educar para dar a conhecer. O profissional de educação tem um papel imprescindível na transmissão de valores como o respeito pelo próximo.

Dever-se-á ter, no entanto, em conta que o campo da multiculturalidade, nomeadamente o seu reconhecimento e a posterior aceitação das diversas culturas, constitui um processo de “frágil” abordagem. É, ainda, um assunto delicado que “joga” com muitas questões que são, por vezes, consideradas controversas e não aceites pela sociedade. Embora as culturas se manifestem desde sempre, a sua alusão e, mais importante, a sua aceitação, ainda estão, infelizmente, longe de serem concretizadas. Por isso, toda esta abordagem requer tempo e, simultaneamente, uma atitude de perseverança, para que se concretize um processo de ensino-aprendizagem onde as crianças aumentam a sua “bagagem” de conhecimentos e expandem os seus horizontes sobre o mundo em que vivem, que abarca tantas culturas diferentes.

2.2. A Literatura para a infância

A questão evolutiva da sociedade encontra-se, desde sempre, associada à Educação. A mesma é

reconhecida como a base do sucesso e do desenvolvimento, através da escolarização da população. No entanto, Veloso (2007, p. 1) evoca o processo de ensino-aprendizagem da escolaridade básica, desde o início deste século, e verifica diferenças significativas.

Nos anos 40 e 50, as crianças aprendiam, somente, a ler, a escrever e a contar. A maioria das mesmas terminava, nesse ponto, o percurso escolar, uma vez que, naquela altura, “não interessava” uma população escolarizada, mas sim uma sociedade dotada do mínimo para atender, apenas, a questões relativas ao poder governativo.

Não obstante, ao longo de vários estudos e apelos, a literatura (aliás, a arte em geral) tem sido relevada como uma área de grande importância na vida da criança. Vários autores têm vindo a demonstrar e a sublinhar o papel da literatura para a infância no desenvolvimento de inúmeras competências. A título de exemplo, destacam-se Ramos e Silva (2014, p. 154) que a defendem que a “literatura para crianças” apresenta funções respeitantes à formação da criança, nomeadamente, na transmissão e desenvolvimento de “competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias” que possibilitam não só a compreensão daquilo que se lê, como também o desenvolvimento do espírito crítico, levando, assim, à construção de conhecimento.

Deste modo, “literatura” não significa, exclusivamente, “leitura”. Através da leitura, as competências supracitadas vão-se desenvolvendo, com o apoio de um adulto mediador, e a criança é estimulada a prestar atenção àquilo que a obra transmite. “Por mais inocente que aparente ser, qualquer texto de literatura para crianças está, pois, saturado de ideologia.” (Gomes, 2008, p. 9).

2.2.1. O papel da literatura para a infância na vida da criança

A leitura é, por vezes, comparada pelas crianças a um ato trabalhoso e desinteressante e, como consequência, não lhe é atribuído o devido valor. Esta comparação deriva, amiudamente, da realização de algumas atividades de leitura associadas a um castigo ou obrigação – “Se não leres este texto em casa, amanhã não tens intervalo!”; “Tens de saber ler bem este texto, caso contrário não passas de ano!” – o que leva as crianças a afastarem-se dos livros, levando à diminuição ou, até, à inexistência de curiosidade e vontade de ler, uma vez que a leitura é rotulada como algo que ameaça os seus momentos de lazer e o seu percurso escolar.

Como tal, para que a leitura seja considerada um momento prazeroso e enriquecedor pelas crianças, o adulto tem um papel fundamental na estimulação e promoção da mesma, “transformando-a numa rotina diária, num hábito ou numa atividade relevante leva o seu tempo e exige afecto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade.” (Ramos & Silva, 2014, p. 171).

As obras selecionadas para exploração e abordagem devem ter em vista as características do seu público/dos seus destinatários, para que seja possível atender à enorme disparidade de gostos e interesses que, como afirma Gomes (2007, p. 5), “caracteriza, o universo multifacetado dos seus utilizadores”. Os destinatários têm diferentes idades, sexos, experiências linguísticas, cognitivas, sociais e culturais e, também, fases diferenciadas relativamente às competências de leitura.

O contacto com os livros proporciona uma observação e reflexão face ao mundo. Por intermédio da literatura, a criança entra num mundo imaginário que lhe abre as portas ao mundo real, isto é, que permite a construção de conhecimentos associados às formas de organização do mundo e à construção da personalidade. Ramos e Silva (2014, p. 151) destacam que muitas narrativas reproduzem “universos próximos” da “realidade envolvente”, por forma a conhecerem o mundo onde vivem e para clarificar certos conceitos abstratos.

O mundo imaginário da criança, que se encontra recheado de fantasia e conhecimento adquirido através da mesma e que vai enriquecendo ao longo do tempo, encontra na literatura uma interpretação e relação respeitantes a situações da “vida real”. A criança “(...) procura no livro momentos lúdicos associados à descoberta do seu mundo interior e do mundo envolvente.” (Velo, 2003, p. 10). Por outras palavras, os momentos lúdicos representam e exibem situações que as crianças vivem ou poderão, futuramente, experienciar no seu dia-a-dia.

Assim, tal como é corroborado por Velo (2005, p. 4), a literatura tem um “peso extraordinário” para o desenvolvimento da criança. O adulto tem como função comunicar aos seus ouvintes, as alegrias, os medos, as angústias, os triunfos, melhor dizendo, “a escola da vida”, aquilo que a vida nos proporciona, contribuindo, por conseguinte, para o estabelecimento de um ambiente agradável e de cumplicidade à volta de uma obra.

Todavia, há que ter em vista que a leitura, neste caso, em grande grupo exige preparação e rigor para a obtenção do sucesso da atividade. O ato de ler vai muito mais além da análise do texto e apresentação da ilustração associada. Ler implica saber interpretar e transmitir as mensagens envolvidas quer no texto quer na parte ilustrativa. Tal como é defendido por Azevedo (2011, p. 6), “ouvir ler uma boa história” implica partilhar uma obra de qualidade, interpretar os seus elementos paratextuais, explorar o texto e as convenções usadas na escrita e na ilustração e, ainda, articular com as experiências de vida das crianças.

Para que seja possível a formação de um ambiente agradável de leitura e a promoção do gosto pela mesma, os pais e o educador/professor deverão exibir um trabalho cooperativo, uma vez que, para que o sentido e a mensagem sejam apreendidos, é necessário um mediador adulto que se encarregue

de interpretar, junto das crianças, cada pormenor, para que, no final, possa ser atingido o objetivo: apreciação, receção e compreensão da mensagem. Logo:

As responsabilidades de pais e professores no que toca à educação do gosto são grandes, dado que a obra literária resulta de um acto de criação artística e a consciência e a sensibilidade dos destinatários tem de ser progressivamente preparada para descodificar e valorar o texto (e a ilustração, se for o caso) (Veloso, 2007, p. 5).

Está comprovado, segundo Ramos e Silva (2014, p. 169), que ler narrativas às crianças, logo nos primeiros meses de vida, é impressionantemente benéfico para o desenvolvimento dos seus estímulos linguísticos. Uma das iniciativas que os profissionais de educação invocam é a construção, gradual, de uma pequena biblioteca em casa, onde a criança vai reunindo todas as obras com que contacta, mesmo antes de aprender a ler. Contudo, apesar de haver adultos conscientes da importância e do impacto da literatura na infância, o seu número ainda é reduzido. Alguns pais não apresentam os livros às crianças por considerarem que os mesmos só devem ser adquiridos no momento em que a criança aprende a ler na escolarização formal, isto é, no 1º Ciclo. No entanto, um livro tem muito mais para oferecer: é um excelente instrumento de lazer, contribui para o aumento do domínio cognitivo e do pensamento crítico e, ao mesmo tempo, alimenta a imaginação – um aspeto extremamente crucial a ser estimulado na criança – e é, enfim, o caminho para a criação e estrutura de ideias e conhecimentos.

2.2.2. Literacia Emergente

De acordo com Veloso (2003, p. 5), é “legítima a ansiedade que os pais manifestam com uma rápida aprendizagem da leitura (...)”, visto que a leitura é, indubitavelmente, uma peça fundamental na vida do ser humano, mas “(...) não podemos deixar de lhes recordar que o êxito passa por aquilo que se fez antes, ou seja, na fase pré-escolar.”. As crianças que não frequentam o Pré-Escolar apresentam diferenças significativas comparativamente àquelas que o frequentam. As primeiras não contactam com oportunidades estimulantes de formação de conhecimento associado à leitura, neste caso, e têm, conseqüentemente, mais dificuldade em estabelecer relações entre as competências de fala, escrita e leitura.

O processo, fundamentado em experiências e interações, que expõe a inter-relação leitura-escrita tem o nome de “Literacia Emergente”. A mesma ostenta um conjunto de experiências sociais interativas, com sentido para as crianças, que viabiliza a aquisição da consciência do papel da linguagem oral e da linguagem escrita. Essas práticas pedagógicas permitem que a criança formule hipóteses e se aperceba da relação interdependente da leitura-escrita, isto é, que ambas constituem um meio de comunicação e

uma é a representação da outra.

Assim, um processo de ensino-aprendizagem significativo concebe a leitura como uma “aprendizagem formal e específica (...)”, pois esta “(...) decorre de um processo lento e gradual que se inicia, como todos sabemos, muito antes da escolarização da criança.” (Ramos & Silva, 2014, p. 149). Por outras palavras, é fundamental que as crianças sejam expostas a comportamentos emergentes de leitura pela família e, simultaneamente, no contexto de jardim-de-infância. As crianças que transitam para o 1º Ciclo passam de “pré-leitores” a “leitores iniciais” e as mais novas vão ouvindo e captando as referidas conceções emergentes, para que, depois, seja mais fácil a sua compreensão que estarão em ação durante toda a vida, quer a nível escolar quer a nível pessoal.

A literacia emergente permite estabelecer um “continuum entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita propriamente dita, fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade.” (Gomes & Santos 2010, p. 6). Quanto mais desenvolvidas e organizadas estiverem essas capacidades, maior será o sucesso de aprendizagem da leitura e da escrita à entrada do ensino formal.

As atividades pedagógicas devem ser adaptadas às características e ritmos de desenvolvimento de cada criança, respeitando as “diferenças individuais” e os “(...) percursos e ritmos de cada um, de modo que a educação pré-escolar lhes possa proporcionar o apoio adequado, para que todos consigam desenvolver um conjunto de competências essenciais para a aprendizagem.” (Mata 2008, p. 11).

Salienta-se que a literacia emergente não tem, de todo, como objetivo ensinar a ler e a escrever. A mesma, tal como mencionam Gomes e Santos (2010, p. 10) “ênfatisa a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, incentivando o gosto pelos livros, o interesse pela linguagem escrita e o estabelecimento de interações positivas entre crianças e adultos.”. Essencialmente, “young children need writing to help them learn about reading, they need reading to help them learn about writing; and they need oral language to help them learn about both.” (Roskos e colaboradores, 2010, citado por Gomes & Santos 2010, p. 6).

2.2.3. A importância da literatura para a infância na transmissão de valores multiculturais

De acordo com Ramos, Gomes & Silva (2009, p. 23), tem-se notado um investimento notório nas obras de literatura de potencial receção infantil que abordam a multiculturalidade e que pretendem dar a conhecer e promover os seus valores associados. As temáticas dos textos produzidos variam em torno de aspetos como, por exemplo, a imigração, a diferença étnica, linguística e cultural. A “questão candente do multiculturalismo” é debatida “(...) nas sociedades contemporâneas, contextualizando o fenómeno

tanto do ponto de vista histórico como literário.” (Gomes, 2008, p. 1).

A sociedade portuguesa tem vindo a sofrer mudanças relativamente à aposta nas práticas de promoção da leitura. Este cenário justifica-se pela diversidade cultural e linguística que Portugal tem evidenciado, tal como foi explorado anteriormente. Essa diversidade manifestou-se de tal maneira que levou a uma reestruturação das práticas pedagógicas, para que fosse possível promover atitudes inclusivas e, ao mesmo tempo, transmitir conceitos como a diferença, a tolerância, a integração, o respeito, entre outros.

Uma criação literária é fruto de “(...) um diálogo frutífero, explícito ou implícito, com textos que a precederam, muitos deles oriundos de outros universos culturais.” (Gomes 2008, p. 11). Por outras palavras, a troca e partilha de ideias entre vários autores de diferentes culturas viabiliza não só um diálogo intertextual (uma “dimensão essencial da competência literária”), como também intercultural. Um leitor que se orienta nesta linha de pensamento adquire novos conhecimentos que permitirão, por sua vez, conhecer mais sobre as diferentes culturas e respeitá-las, aceitando as suas características próprias.

Simultaneamente, para que o leque de conhecimento relativo à diversidade cultural enriqueça, é importante investir em obras literárias editadas em diversas línguas e que representem culturas diferentes da do leitor. Por exemplo, obras de autores árabes, latino-americanos, africanos ou asiáticos são escassas, o que impede o crescimento da bagagem de conhecimento relativamente a outras culturas que não têm as mesmas oportunidades de tradução.

Segundo Gomes (2008, p. 4), vários estudos têm evidenciado que o contacto com “livros multi-étnicos” na infância favorece e contribui, positivamente, para o desenvolvimento de atitudes respeitantes ao conhecimento, respeito e aceitação das diferenças culturais e étnicas. Pode afirmar-se que ajudar as crianças “(...) a tomar consciência dos laços que se criam entre diferentes universos culturais (...) parece ser outra das virtudes da literatura.” (Gomes, 2008, p. 15).

Sem margem de dúvida, a literatura para a infância possui um papel significativo, quer ao nível escolar quer ao nível pessoal. Ramos e Silva (2014, p. 171) dão exemplos como: as crianças que mais e melhor leem têm melhores resultados escolares, comunicam melhor, apreendem vocabulário novo, têm mais hipóteses de sucesso no futuro e ganham mais confiança nelas próprias.

Em suma, a atividade de leitura é “fundamental à existência humana, uma vez que implica não só compreender o que se lê, mas também engloba a formação do espírito crítico, a criação de autonomia, o desenvolvimento de capacidades de análise e de síntese a construção de conhecimento.” (Ramos & Silva, 2014, p. 171).

2.3. Vertente Curricular

Este projeto de intervenção partiu da premissa da importância de articulação das Áreas de Conteúdo previstas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*, ao nível da Educação Pré-Escolar, e dos Domínios e Conteúdos programáticos, relativos às *Aprendizagens Essenciais* e ao *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*, respetivamente, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, de modo intencional, natural e significativo, articulando-as com o contexto pedagógico e as especificidades de cada criança e da comunidade.

No início dos anos 80, graças às investigações realizadas por alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas, associados à psicologia do desenvolvimento, tais como Piaget e Vygotsky, o papel ativo da criança começou a ser valorizado, assim como o papel mediador dos outros que com ela interagem. As crianças são, assim, entendidas e retratadas como atores sociais que socializam entre si, que são, ao mesmo tempo, parceiras do adulto na construção do processo educativo e que desempenham um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, através da sua participação e socialização, o educador/professor recebe um *feedback* que permitirá a planificação de atividades pedagógicas significativas. Como é referido nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, 2016, p. 19), “[a]dmittir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 19).

Cada criança é um ser único, com personalidade, interesses e ritmo de aprendizagem próprios: “(...) o que existe são arquivos mais ou menos “ocupados” nos esquemas mentais dos aprendizes e que é a qualidade deste material arquivado que é determinante no processo de aprendizagem e não (...) a quantidade em que ele foi coletado.” (Schwartz, 2008, p. 5). A sua curiosidade natural para conhecer e compreender o mundo à sua volta vai ao encontro daquilo que se encontra descrito, por exemplo, nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e no *Programa de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo*, nomeadamente, no apelo à “insistência na educação estética e compreensão do mundo, no despertar da curiosidade e do pensamento crítico, na valorização da competência linguística e no gosto de falar, ler e escrever.”

Ao contactar com uma diversidade cultural, característica quer do grupo de crianças do Pré-Escolar quer da turma de alunos do 1º Ciclo, é possível adquirir novas aprendizagens relativas à ação do profissional de educação – aquele que ensina, transmite e, acima de tudo, aprende. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o educador/professor recorre aos saberes das crianças e aprende com elas, procurando atender aos projetos que correm bem e àqueles que precisam de ser repensados. Através

do estudo teórico e prático, é possível verificar o sucesso ou insucesso de certas atividades, isto é, observando as crianças, a sua reação, as suas dificuldades, a sua motivação, entre outros. Esta vivência, quer seja positiva ou negativa, possibilita a construção de uma percepção válida e concreta, que me permite crescer e desenvolver como profissional consciente. Por outras palavras:

Educar não significa apenas repassar informações ou mostrar um caminho a trilhar que o professor julga ser o certo. Educar é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive e o seu papel dentro dela. (Rubio & Mello, 2013, p. 6).

Tal como foi referido no primeiro capítulo deste relatório, as investigações têm vindo a demonstrar, corroborado por Gomes (2008, p. 3), que, quando a criança nasce, ela não possui qualquer tipo de preconceito formado. A não aceitação de diferentes culturas e suas tradições é gerada na sociedade, nas convivências entre a sociedade. Se um adulto, ao qual a criança oferece o máximo respeito e admiração, lhe transmite pensamentos que manifestam preconceito, esta não tem razões para questionar a veracidade dessas concepções, visto que o adulto é o “exemplo-modelo” daquilo que é correto, segundo a criança. Por esse motivo, o profissional de educação tem um papel fundamental nesta vertente. O mesmo deverá agir o mais cedo possível, colaborando com as famílias, de modo a que os pensamentos alusivos ao preconceito sejam repensados e trabalhados junto da criança. Caso contrário, será muito difícil mudar o rumo de pensamento da mesma. As ideias são modeladas, mais facilmente, desde cedo, uma vez que o cérebro das crianças ainda se encontra em formação e mais propício a captar e a guardar conhecimento.

Em relação ao campo da literatura para a infância, é essencial “criar ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura (...) que facilitem a concentração e o envolvimento” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p 72). O contacto “com livros diferentes (nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagem, etc.), as crianças apercebem-se também da sua diversidade, o que as apoiará na curiosidade para a sua exploração.” (Mata, 2008, p.79). Tal como Gomes (2008, p.15) declara, o “livro infantil” possui um papel crucial, na medida em que auxilia “(...) os mais jovens a tomar consciência dos laços que se criam entre diferentes universos culturais”. Sublinha, ainda, que a literatura para a infância é a melhor via de transmissão e formação de seres humanos livres, cultos, solidários e críticos.

Assim, como se encontra mencionado no *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*, todas as crianças “possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia.”. Portanto, “cabe à escola valorizar (...)” essas “experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.”.

Esta é a linha de pensamento que se procura seguir, neste projeto de investigação-ação, salvaguardando, em todos os momentos, a voz da criança. Para concluir:

“A infância é, assim, um conceito heterogêneo, constituindo uma categoria geracional universal, cuja construção é social e historicamente muito diferenciada. Nessa linha, entende-se a infância como realidade social emergente no âmbito de um conjunto de processos sociais e culturais, entre outros. As crianças são sujeitos individuais e singulares, integrantes da categoria geracional infância.” (Oliveira & Sarmiento, 2020, p. 1125).

CAPÍTULO III: Metodologia de Intervenção e Investigação



3. Metodologia de Intervenção e Investigação

Neste capítulo, é efetuada uma clarificação de perspetivas e conceitos relativos à metodologia de ação educativa adotada, a metodologia de investigação-ação, assim como as estratégias pedagógicas que estiveram na base da elaboração de práticas significativas. Para além disso, são explorados os instrumentos de recolha de dados e as estratégias de intervenção, sublinhando a sua importância para a documentação pedagógica.

Esta secção apresenta o esquema global deste Projeto e sublinha, fundamentalmente, a relevância dos parâmetros supracitados como uma estratégia crucial na apreensão de conhecimento relativo ao desenvolvimento da ação curricular nos contextos educativos.

3.1. Metodologia de Investigação-Ação

A minha intervenção pedagógica procurou centrar-se numa ação educativa que proporcionasse momentos de aprendizagem que despertassem o interesse, a curiosidade, os conhecimentos das crianças e que pudessem ser partilhados com toda a comunidade educativa.

Neste seguimento, as intenções pedagógicas e metodológicas deste Projeto sustentam e fundamentam as práticas, mediante os princípios da metodologia de investigação-ação. Através do processo reflexivo, a prática pedagógica e colaborativa associa-se aos fins didáticos desejados e, por conseguinte, torna-se possível melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e ajudar no crescimento profissional.

A visão atual mantida sobre a “criança” ainda se encontra dividida entre duas perspetivas, desde o ponto em que a criança é, metaforicamente, representada como uma “tábua rasa” em que são depositados todos os conhecimentos necessários, uma vez que a criança, segundo esta visão, não possui nenhuns. Por outro lado, numa outra perspetiva, a criança é tomada como um sujeito ativo do seu próprio conhecimento, relacionando-se com os contextos socioculturais que a rodeiam.

Esta última imagem descrita da criança motiva a reflexão sobre as conceções e as práticas, nomeadamente, “o conjunto de saberes necessários ao desenvolvimento da ação educativa que respeite os sujeitos de ação”, isto é, as crianças e as suas famílias, com as suas culturas e saberes diversos. (Oliveira & Sarmiento, 2020, p. 1123).

Segundo Oliveira e Sarmiento (2020), a ação pedagógica é mobilizada ouvindo o que as crianças têm para contar e prosseguir com elas, por forma a podermos conhecê-las em “diferentes sentidos – quem são, como são, como se constroem e desenvolvem enquanto membros de uma comunidade, quais

as suas culturas específicas.”

A metodologia de investigação-ação apresenta um processo de ensino-aprendizagem onde o ponto central não é o docente, mas sim as crianças e as suas famílias. A investigação-ação é uma “porta aberta para a construção do exercício de ser cidadã, de poder participar ativamente do seu próprio processo de aprendizagem, partindo da compreensão da realidade social em que está inserida, intervindo e transformando a mesma.” (Oliveira & Sarmiento, 2020, p. 1132).

Segundo Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, citado por Oliveira & Sarmiento, p. 1123), nos últimos anos, as investigações contribuíram para uma melhor perceção dos contextos característicos das crianças, assim como as suas crenças e culturas envolvidas. E, como tal, possibilitaram uma maior assimilação no que diz respeito à construção de práticas pedagógicas. As crianças são cruciais para o desenvolvimento da ação educativa, pois através da sua participação, o profissional de educação vai conhecendo a criança e consegue, deste modo, potenciar um planeamento pedagógico que vai ao encontro dos interesses, saberes e culturas das crianças.

Tal como é defendido por Oliveira e Sarmiento (2020), a noção de “professor-investigador” tem sido cada vez mais invocada e entendida como um profissional que entrou numa mudança de paradigma, onde, numa primeira vertente, os saberes eram, somente, produzidos e transmitidos pelo mesmo. A nova perspetiva mostra um profissional “coautor” do seu conhecimento, construído com a sociedade. Por outras palavras, o profissional de educação deverá colaborar com todos os intervenientes na investigação, articulando a teoria e a prática, e, simultaneamente, respondendo “à crítica tantas vezes formulada pelos seguidores da Investigação-Ação – a de que a teoria e a prática pertencem a mundos com poucos cruzamentos referenciais.” (Máximo-Esteves, 2008).

A teoria e a prática encontram-se interligadas e, como tal, a investigação-ação assenta num processo de articulação que tem como objetivo, melhorar os ambientes de aprendizagem, registando e avaliando as mudanças derivadas das intervenções. Máximo-Esteves (2008) salienta, no entanto, a necessidade da “regulamentação ética”, que atenta no cuidado a ter nas intervenções realizadas, uma vez que a Investigação-Ação lida com “problemas reais e pessoas concretas”.

O facto de existirem crianças diferentes implica, igualmente, a existência de infâncias diferentes. Por forma a responder às necessidades que cada infância abarca, o profissional de educação deverá estabelecer uma “monitorização constante” das “asserções”, por forma a analisá-las ou, até mesmo, modificá-las. Ao longo do tempo, vão aparecendo novas crianças e, por sua vez, “novas infâncias”, com outros contextos associados, o que leva a abirmo-nos “a um conhecimento novo, continuamente reconstruível” (Oliveira & Sarmiento, 2020, p. 1125). Pode, assim, afirmar-se que todo este processo de

investigação oferece aos professores uma maior bagagem de conhecimento e permite o aperfeiçoamento do seu trabalho nas escolas e da sua competência profissional.

Assim, a metodologia de Investigação-Ação, tal como é defendido por Sousa et al (2009), tem uma “extraordinária capacidade de ativar a consciência crítica dos profissionais”, visto que o profissional de educação deverá ter em conta o contexto onde trabalha, o seu grupo de crianças, as metodologias a utilizar, por forma a investigar e a refletir na intervenção pedagógica adequada a executar. A Investigação-Ação “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação.” (Sousa, et al., 2009).

Importa, ainda, tecer algumas breves considerações acerca do Ensino à Distância que também foi vivenciado no decurso da minha prática pedagógica. O Ensino à Distância (E@D) representou um desafio acrescido, para além daqueles que se colocam ao meu papel como estagiária, em que se procura o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte das crianças. As limitações impostas, face às restrições conhecidas, dificultavam o diálogo, a interação com a professora cooperante e com as crianças da turma e, simultaneamente, o desenvolvimento das aulas. As interferências provocadas por falhas na internet ou pela quantidade de crianças a falarem em simultâneo quebravam o ritmo e o funcionamento das aulas, obrigando, conseqüentemente, a professora a chamar a atenção e a parar a aula. Ao mesmo tempo, devido às referidas interferências, não tive a oportunidade de intervir as vezes que desejo e, como resultado, não conseguia estabelecer, tão facilmente, relações com as crianças.

A importância do afeto foi algo para o qual esta situação pandémica, que ainda vivemos, me chamou a atenção. A mesma privou-nos dos contactos físicos e sociais e colocou, por conseguinte, vários obstáculos e desafios na vida de todos. Não obstante, tentando ver o lado menos negativo, um desafio como este mostrou, não só a mim, mas a toda a gente, que o ser humano aprende e vai-se desenvolvendo em interação com o seu meio físico e social.

O facto de não poder estar ao lado das crianças, transmitir-lhes apoio, pessoalmente, apontar, fisicamente, para o manual e de não poder conhecer, saber mais e conversar sobre/com elas dificultou o meu trabalho enquanto estagiária. A título de exemplo, no momento da resolução de exercícios, quando a professora coloca os alunos em salas separadas no Zoom, em pares ou grupos de três (método adotado pela professora, quer nas aulas presenciais quer em contexto de ensino à distância, por forma a que os alunos adquiram a capacidade de trabalhar em grupo), partilho a minha tela, para que consiga esclarecer dúvidas que as crianças me coloquem e, também, para acompanhar o raciocínio das mesmas através do manual interativo. Naturalmente, não tem o mesmo “rendimento” que teria numa aula presencial, pelos motivos referidos anteriormente. No entanto, permite-me estabelecer relações com as crianças,

por mais mínimas que sejam.

Durante o ensino à distância, a minha professora cooperante criou um Padlet da turma onde, desde o ano passado, partilha informações relativas ao horário e aos links de acesso às aulas e todo o trabalho realizado pela turma. Incluí o trabalho desenvolvido nas aulas síncronas, os trabalhos de casa a serem realizados (a professora salientou que tenta marcar o mínimo de trabalho de casa possível, pois prefere que todo o trabalho seja explorado e explicado nas aulas síncronas, para que os alunos tenham a oportunidade de esclarecer as suas dúvidas e, ao mesmo tempo, terem tempo livre), os resultados das experiências realizadas nas aulas de Ciências Experimentais, os trabalhos desenvolvidos nas sessões de Psicologia Escolar e, também, os projetos realizados pela turma.

A turma dispõe, também, de um grupo de WhatsApp dos encarregados de educação onde a docente partilha fotografias das implementações realizadas durante as aulas.

Já em situação de ensino presencial, tratei de estar sempre em articulação com a professora cooperante, circulando pelas mesas dos alunos, no sentido de os ajudar nas atividades, resultando, assim, um trabalho colaborativo. Esta postura mostra, assim, que o ensino à distância não me permitiu participar de forma ativa nas atividades desenvolvidas.

Durante a minha PES II, pude perceber que a minha professora cooperante dá muito valor ao trabalho prático e colaborativo. Acredita que o mesmo torna os alunos mais autónomos e que apreendem conhecimento com significado e que tem sentido para eles. Tal como defende Irala e Torres (2014), a aprendizagem colaborativa promove:

(...) uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autónoma.

3.1.1. Ciclo de observação planificação, registo, reflexão e ação

Este Projeto de investigação foi delineado atendendo à “voz” das crianças, às suas características e interesses, bem como ao contexto social. Por outras palavras, reflete as experiências de aprendizagem construídas com e pelas crianças.

Todo o processo foi baseado em decisões pedagógicas, metodológicas e curriculares sustentadas no **ciclo de observação, planificação, registo, reflexão e ação**.

Numa dinâmica de investigação-ação, as práticas desenvolvidas foram-se construindo partindo do

diálogo, dos “conhecimentos teórico-conceituais, das vivências socioculturais e de experiências de vida pessoais em estágio” (Silva, Reis, & Sarmiento, 2021, p. 235).

O primeiro passo correspondeu a uma observação contínua das crianças, de modo a perceber aquilo que lhes captava a sua atenção e quais eram as suas características, atendendo aos seus comportamentos e atitudes: “Quem são estas crianças?”; “Que conhecimentos possuem?”; “Quais são os seus interesses?”; “Como posso estimulá-las?”; “Atendendo aos seus perfis, que tipo de prática pedagógica deverei desenvolver?”. Primeiramente, dever-se-á conhecer as crianças com quem vamos desenvolver a ação educativa. Caso contrário, corre-se o risco de se planificar uma atividade que não desperta a curiosidade, não invoca o conhecimento e, principalmente, não estimula o desenvolvimento dessas crianças.

Após a fase de observação e análise do grupo, procede-se à planificação daquilo que se pretende abordar e explorar com as crianças, tendo em consideração aquilo que se observou. O planeamento de uma atividade deverá, ao mesmo tempo, ter em conta os termos conceituais que correspondem aos princípios pedagógicos a explorar na ação educativa, para que a mesma seja desenvolvida com coerência e dedicação.

O momento da implementação envolve não só a operacionalização das atividades delineadas, como também a recolha e interpretação de dados essenciais para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o nível de interesse, os conhecimentos considerados e, também, os apreendidos, as dificuldades sentidas, entre outros.

Segue-se, assim, a reflexão, um processo crucial na metodologia de investigação-ação. O “processo dialógico entre ação e reflexão (...)” é representado como uma “investigação ao serviço da melhoria das práticas” (Silva, Reis, & Sarmiento, 2021, p. 235). O profissional de educação reflete ao longo de todo o ciclo pela qual a metodologia se especifica, tendo em conta os critérios predefinidos. Com vista a melhorar as futuras práticas pedagógicas e, naturalmente, um posterior ciclo de investigação, efetuam-se as alterações necessárias, estabelece-se uma nova problematização e, simultaneamente, eventuais ajustes ao plano de ação educativa.

O educador/professor vai construindo a sua identidade ao longo de toda a sua prática na área da Educação. Tal como é corroborado por Silva, Reis e Sarmiento (2021, p. 235), as aprendizagens profissionais da docência vão-se adquirindo através da constante observação, investigação, planificação e reflexão que permitirão planear uma ação pedagógica significativa adaptada a cada realidade educativa.

3.2. Estratégias de investigação

As estratégias de investigação constituem um papel essencial, na medida em que sustentam os princípios necessários para alcançar os objetivos mencionados e os instrumentos didáticos e de investigação utilizados durante o processo de implementação, nomeadamente as obras de literatura para a infância.

Por forma a cumprir o meu desejo de promover valores multiculturais através da literatura para a infância e de perceber os conhecimentos, noções, ideias e opiniões que as crianças detêm sobre a questão, a minha ação educativa desenvolveu-se em torno dos três momentos de leitura: a Pré-Leitura, a Leitura e a Pós-Leitura.

A organização da atividade de leitura em três momentos distintos “permite fasear o processo interpretativo, possibilitando tirar partido da leitura e da interação com as crianças.” (Ramos & Silva, 2014, p. 152):

- ◆ **Pré-Leitura:** tem como propósito apresentar a obra literária, assim como os seus aspetos textuais e paratextuais, e incentivar a criação e formulação de hipóteses e inferências. Este primeiro momento é fundamental para captar a atenção da criança, para que a mesma capte e compreenda o conteúdo da obra a ser explorada;
- ◆ **Leitura:** feita em voz alta, permite a análise das principais temáticas da obra (personagens, espaço, tempo, entre outros) por parte das crianças. A intervenção do moderador deve ser controlada, ou seja, o mesmo deve selecionar as intervenções das crianças sob pena de, caso isso não aconteça, as mesmas perderem a atenção e o foco e, conseqüentemente, suceder-se a fragmentação da sequência narrativa e do processo de interpretação;
- ◆ **Pós-Leitura:** o profissional de educação estimula a discussão e partilha de ideias por parte das crianças, designadamente, o reforço da compreensão e da sistematização através da confirmação de hipóteses, expectativas e também de opiniões pessoais relativas à obra escutada.

Antes de avançar, ressalvo que as obras exploradas durante a implementação deste Projeto foram selecionadas segundo critérios estético-literários e pedagógico-didáticos e adequavam-se ao perfil e aos gostos das crianças, quer em contexto de Pré-Escolar quer em contexto de 1º Ciclo. Assim, optei por convocar as seguintes obras:

3.2.1. Contexto de Pré-Escolar

- ◆ *O Lobo que Queria Mudar de Cor*, de Orianne Lallemand

O motivo da seleção e exploração desta obra (Figura 01) relacionou-se com facto de a mesma permitir a reflexão sobre questões como a diferença, o campo do autoconhecimento e a mensagem de que todos somos diferentes e especiais. Por outras palavras, esta obra enquadra-se na temática deste Projeto: a promoção da multiculturalidade.

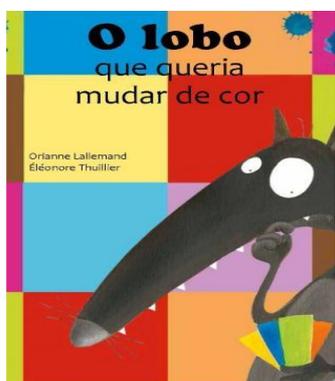


Figura 01 – *O Lobo que Queria Mudar de Cor*, de Orianne.

◆ *O Ladrão de Galinhas*, de Beatrice Rodriguez

O motivo da seleção e exploração deste álbum narrativo (Figura 02) teve a ver com o facto de a mesma abordar o paradigma ou a ideia comum de rivalidade entre espécies diferentes, neste caso uma raposa e uma galinha, e de, posteriormente, o transformar num relacionamento amigável e amoroso. Simultaneamente, este álbum narrativo que prescinde totalmente da linguagem verbal e, por isso, tem a designação de narrativa visual ou narrativa muda/silenciosa, permite a construção de uma narrativa “com base em elementos visuais que o leitor tem de descodificar e compreender, de modo a construir uma história.” (Ramos & Silva, 2017, p, 133). Por outras palavras, transmite-se a mensagem de que o ser humano tem de prestar muita atenção aos pormenores do mundo que o rodeia, por forma a não correr o risco de formular ideias erradas acerca de pessoas, lugares, entre outros – um aspeto a desenvolver neste Projeto.

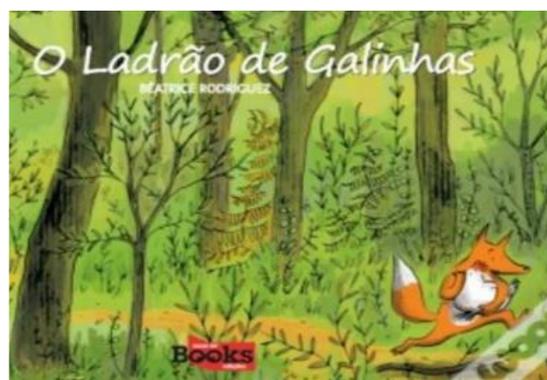


Figura 02 – *O Ladrão de Galinhas*, de Beatrice Rodriguez.

◆ *O Sapo e o Estranho*, de Max Velthuijs

O motivo da seleção e exploração desta (Figura 03) obra relacionou-se com facto de a mesma invocar aspetos como a diversidade cultural, a migração, o preconceito relativamente ao “estranho” e ao “diferente” e a importância do conhecimento e aceitação desses aspetos – algo que este Projeto pretende explorar. Esta “produção literária e artística (...) reveste numa educação com valores e para os valores, no quadro de uma sociedade livre e democrática, em que a justiça social, a solidariedade e a decência sejam princípios inalienáveis.” (Gomes, 2013, p.105).

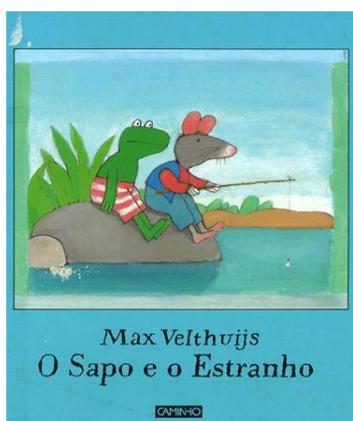


Figura 03 – *O Sapo e o Estranho*, de Max Velthuijs.

◆ *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar

O motivo da seleção e exploração desta obra (Figura 04) decorreu de a mesma versar aspetos como a diferença, a tolerância, o saber aceitar o Outro, a união e a solidariedade. Tal como defendem Ramos, Gomes e Silva (2008, p. 4), esta obra literária tem como objetivo transmitir a mensagem de que, ao conviver com o Outro, o ser humano tem a oportunidade de crescer e de aprender e que existem “meninos de todas as cores”.

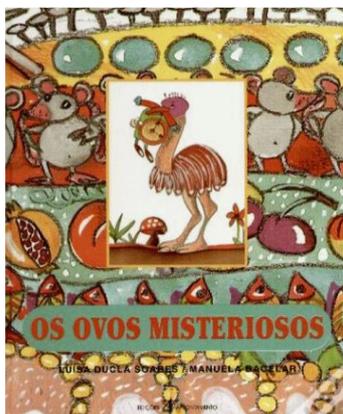


Figura 04 – *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar.

◆ *A Noite de Natal*, de Sophia de Mello Breyner Andresen

O motivo da seleção e exploração desta obra (Figura 05) prendeu-se com o facto de a mesma tocar na questão da diferença entre estratos sociais (riqueza vs pobreza) e as diferentes tradições e simbolismos que o Natal pode apresentar.

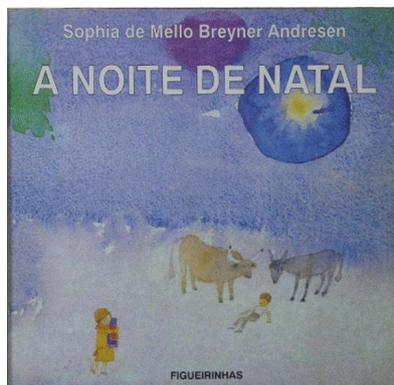


Figura 05 – *A Noite de Natal*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

◆ *Viva o Peixinho!*, de Lucy Cousins

O motivo da seleção e exploração desta obra (Figura 06) relacionou-se com o facto de a mesma abordar a questão da **diferença**. A obra apresenta vários e diferentes peixes, cada um com uma característica que o torna único e especial, através de ilustrações policromáticas e alegres que captam a atenção. Desta forma, ao contactar “com livros diferentes (nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagem, etc.), as crianças apercebem-se também da sua diversidade, o que as apoiará na curiosidade para a sua exploração.” (Mata, 2008, p.79). A obra *Viva o Peixinho!*, de Lucy Cousins foi a última, do conjunto de obras definidas para exploração em contexto de Pré-Escolar, a ser abordada o que permite estabelecer a relação existente entre os textos lidos: todos eles exploram campos relacionados com a tolerância da diferença, a inclusão e a importância e beleza da multiculturalidade: “Não importa ser diferente”.

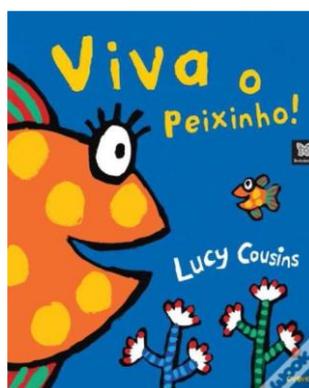


Figura 06 – *Viva o Peixinho!*, de Lucy Cousins.

3.2.2. Contexto de 1.º Ciclo

◆ *Sem título*, de Hervé Tullet

O motivo da seleção e exploração desta obra (Figura 07) relacionou-se com facto de a mesma apresentar quer uma narrativa quer um título muito peculiares. As personagens interagem com os leitores e o título “Sem título” oferece a oportunidade de imaginar um título para a obra. Apesar da mesma apresentar, na verdade, um título e uma narrativa, o título é ambíguo e a narrativa ainda se “encontra em construção”. Por outras palavras, a obra apresenta uma narrativa sobre a inexistência, ou melhor, a “não finalização” de uma narrativa. Todos estes aspetos, possibilitaram a idealização de uma atividade que envolveu a escrita de uma narrativa em grande grupo, reunindo as ideias dos alunos e pondo, desta forma, em prática a redação de “textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização”, tal como é mencionado nas *Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico de Português*. No final, foi possível refletir sobre a importância da partilha de ideias, uma vez que todas elas são diferentes de aluno para aluno.



Figura 07 – *Sem título*, de Hervé Tullet.

Em suma, a exploração da obra *Sem título*, de Hervé Tullet, permite a realização de uma atividade que transmite a mensagem de que as ideias e imaginação diferentes de cada aluno viabilizaram a construção de uma narrativa divertida, enquadrando-se, assim, na temática deste Projeto: a exploração da diferença.

◆ *O Elmer e a Rosa*, de David Mckee

O motivo da seleção e exploração desta obra (Figura 08) teve a ver com o facto de a mesma ilustrar questões como a diferença, a inclusão, a solidariedade e a mensagem de que todos somos diferentes e especiais. Esta obra dá a conhecer aos leitores vários animais e, dentro desses, elefantes

diferentes entre si: o conhecido Elmer, o elefante aos quadrados coloridos, o seu amigo Wilbur, o elefante aos quadrados pretos e brancos, o avô Eldo, o elefante aos losangos amarelos, e Rosa, um elefante cor-de-rosa. Esta diversidade de personagens, envolvida com uma narrativa apelativa e divertida, faz refletir sobre questões tão importantes como a aceitação da diferença.

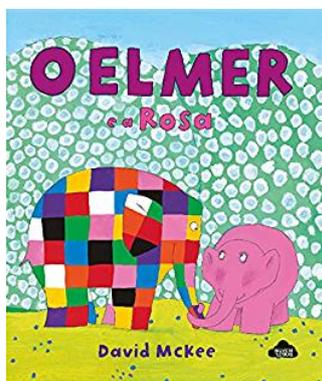


Figura 08 – *O Elmer e a Rosa*, de David McKee.

- ◆ “Joaninha”, inserido na obra *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, de Sidónio Muralha

O motivo da seleção e exploração deste poema relacionou-se com o facto de o mesmo mencionar uma “palavra-chave” – “Lisboa” – que serviu de ponto de partida para a exploração das capitais, dos continentes e da localização geográfica dos países de origem dos alunos. Ao mesmo tempo, este texto poético apresenta uma alusão à lengalenga “Joaninha voa, voa que o teu pai foi a Lisboa” através dos versos “- Joaninha voa, voa, / não me digas que tens medo, se voas serás feliz/ que o teu pai está em Lisboa”. Para além disso, a obra *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, de Sidónio Muralha (Figura 09), é uma das obras pertencente à coleção Educação Literária, que reúne obras de leitura obrigatória e recomendada no Ensino Básico e Ensino Secundário e referenciadas no Plano Nacional de Leitura (PNL).



Figura 09 – “Joaninha”, inserido na obra *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, de Sidónio Muralha.

◆ *Uma última carta*, de Antonis Papatheodoulou

O motivo da seleção e exploração desta obra (Figura 10) teve a ver com o facto de a mesma não só abordar um dos meios de comunicação, a carta, como também transportar o leitor para uma época em que a carta era o principal meio de comunicação e onde não existia internet. Por outras palavras, esta obra permitiu que as crianças estabeleçam as diferenças entre as formas de comunicação do passado e do presente e possibilitou, ao mesmo tempo, evocar meios de comunicação atuais conhecidos dos alunos.



Figura 10 – *Uma última carta*, de Antonis Papatheodoulou.

◆ “O País dos Contrários”, inserido na obra *Estranhões & Bizarrocos*, de José Eduardo Agualusa

O motivo da seleção e exploração deste conto relacionou-se com o facto de o mesmo permitir a reflexão sobre questões como a exclusão, dado que a personagem principal não era aceite no seu habitat devido à sua aparência, e a inclusão onde a personagem é bem recebida num novo país, o País dos Contrários. Essas questões levaram à partilha e discussão de ideias relativas à diferença ou à sua tolerância, à migração, ao preconceito relativamente ao “outro” e transmitem a mensagem de que todos somos diferentes, especiais e devemos ser aceites por aquilo que somos. Para além disso, este conto apresenta um discurso apelativo e divertido que prende a atenção dos alunos.

A obra *Estranhões & Bizarrocos*, de José Eduardo Agualusa (Figura 11), foi a última, do conjunto de obras definidas para exploração em contexto de 1º Ciclo, a ser abordada o que permite estabelecer a relação existente entre os textos lidos: todos eles exploram campos relacionados com a tolerância da diferença, a inclusão e a importância e beleza da multiculturalidade: “Não importa ser diferente”. “É no 1º ciclo que a criança adquire e desenvolve uma competência de leitura que lhe permitirá relacionar os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo (...)” e, por conseguinte, “alargar a sua

capacidade interpretativa e apurar a fruição estética de textos literários.” (Velooso R., 2007, p. 3).

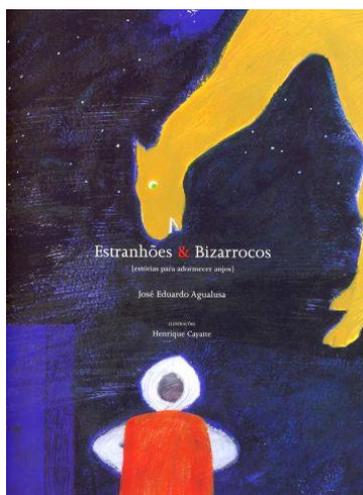


Figura 11 – “O País dos Contrários”, inserido na obra *Estranhões & Bizarros*, de José Eduardo Agualusa.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao longo da implementação deste Projeto de investigação, foi concretizada uma análise fundamentada respeitante aos grupos de crianças, à instituição educativa e à prática pedagógica em vigor, quer em contexto de Pré-Escolar (PES I) quer em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico (PES II), por forma a construir a uma ação educativa que tivesse me conta e respeitasse as características do meio educativo de intervenção e, simultaneamente, avaliar as minhas práticas educativas durante todo o processo de desenvolvimento do Projeto. Afinal, “a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2011, p. 24).

Neste sentido, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, que se revelaram cruciais neste período de estágio, foram os seguintes:

3.3.1. Observação participante

As primeiras semanas de Prática de Ensino Supervisionada (PES), quer contexto de Pré-Escolar quer de 1º Ciclo do Ensino Básico, foram destinadas a um estágio inicial de observação participativa e colaborativa, por forma a apropriar-me das rotinas estabelecidas nas realidades educativas, conhecer os grupos de crianças e os profissionais inseridos, nomeadamente a Educadora de Infância e a Assistente Operacional a nível do Pré-Escolar e a professora titular de turma a nível do 1º Ciclo.

Tal como é defendido por Máximo-Esteves (2008, citado por Silva, Reis, & Sarmiento, 2021, p.

234), a análise dos dados diversificados que um contexto engloba exige uma observação de caráter participativo antes de se realizar a fase de intervenção pedagógica. A observação participante constitui-se como crucial, uma vez que ajuda a compreender os contextos, isto é, como funcionam, quais os profissionais que estão nele inseridos, quais as suas interações, entre outros. Para além disso, permite refletir, com rigor, sobre as interações entre as crianças e o “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem”. Por outras palavras, ao assumir uma postura de observação participante, é possível investigar, no próprio momento, aspetos cruciais, como os que foram referidos anteriormente, que, muito provavelmente, passariam despercebidos. Os mesmos não seriam, assim, tidos em consideração na preparação das práticas pedagógicas e levaria a uma ação educativa não adequada ao contexto e sem sentido para as crianças.

Esta primeira fase do estágio revelou-se, ao mesmo tempo, fundamental na identificação da temática a desenvolver, isto é, na idealização daquilo que pretendia investigar com as crianças, tendo em conta tanto os seus perfis, como os do contexto.

Por outro lado, as observações realizadas possibilitaram perspetivar eventuais ideias para futuras possíveis intervenções e planificações e, ao mesmo tempo, assimilar aprendizagens que servirão de apoio na reflexão sobre a minha ação enquanto futura profissional de educação.

3.3.2. Participação e intervenções da(s) criança(s)

Tal como foi mencionado anteriormente, as crianças, “enquanto pessoas com agência própria, têm direito a serem ouvidas nos seus anseios, interesses e opiniões.”. Quando participam, assumem a sua “autoria social e (co)autoria investigativa” e ajudam o educador/professor a criar um ambiente colaborativo, onde as crianças são parceiras na investigação referente à ação educativa (Oliveira & Sarmiento, 2020, p. 1132). A criança é parceira do adulto e, unidos, conseguem trabalhar harmoniosamente, de modo a contribuir para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, as participações das crianças são um instrumento fundamental no momento da recolha de dados, visto que permitem, posteriormente, organizar e elaborar um processo educativo estruturado e significativo, tendo em vista as características e o desenvolvimento de cada uma. O adulto estimula as crianças a apresentarem os seus pontos de vista, para que se apercebam da importância dos mesmos na ação educativa e que têm o direito de serem ouvidas e respeitadas. Tal como defendem Oliveira e Sarmiento (2020, p. 1132), desenvolver a ação educativa através das participações das crianças revela “manifestação do respeito pela sua voz e pelos seus próprios processos de construção de conhecimento.”.

A forma como as crianças expressam o seu conhecimento difere de criança para criança. Cada uma tem a sua própria maneira de se fazer entender pela sociedade e, como tal, o processo educativo deverá atender a cada perspetiva, por forma a que seja significativo para todos os envolventes.

As interações das/entre as crianças acontecem naturalmente ou estimuladas pelo profissional de educação. As mesmas podem ocorrer a qualquer momento da rotina pedagógica. Por isso o educador/professor tem de estar sempre atento. As suas “(...) dúvidas, ideias, anseios, provocam a todo o momento (...)” o profissional de educação “(...) a repensar o seu saber e o seu fazer.” (Oliveira & Sarmiento, 2020, p. 1132). Todo este processo acaba por, ao mesmo tempo, auxiliar o educador/professor no seu desenvolvimento profissional, visto que possibilita o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da sua ação pedagógica.

3.3.3. Reflexões semanais

As reflexões realizadas semanalmente foram uma ferramenta essencial que permitiu a fundamentação e a reflexão sobre a ação pedagógica exercida. Através das mesmas, verificavam-se os acontecimentos positivos, os menos positivos e tentava-se perceber o que podia ser prosseguido ou melhorado.

Por outras palavras, constituem registos descritivos daquilo que o estagiário presencia, incluindo emoções sentidas pelo mesmo, sob a forma de notas de campo e registos de incidentes críticos.

3.3.4. Fotografias e vídeos

Com o recurso a fotografias e vídeos, foi possível documentar e demonstrar as interações entre as crianças, o ambiente educativo que se estabelecia e os momentos de atividade. Esta forma de tecnologia permite evocar, recordar e analisar, de forma detalhada, alguns pormenores que não sejam identificados com clareza no momento da ação.

3.4. Descrição das principais atividades

Com este ponto, pretendo fazer uma breve descrição das atividades selecionadas para a análise e discussão dos dados. A título de exemplo, apresento, em anexo, as planificações das atividades que culminaram os projetos de intervenção pedagógica, respetivamente, da Educação Pré-Escolar (Anexo 01 – Atividade final e integradora: “Vamos construir um planisfério!”) e do 1.º Ciclo (Anexo 02 – Atividade final e integradora: “Uma caixa do tesouro: a Caixa do meu País”).

3.4.1. Educação Pré-Escolar

3.4.1.1. “Nem tudo o que parece é”

Obra explorada: *O Ladrão de Galinhas*, de Beatrice Rodriguez

Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática) e Área do Conhecimento do Mundo.

1.º momento: Leitura orientada e exploração do álbum narrativo

Primeiramente, numa atividade de Pré-Leitura, apresentei o livro às crianças, explorei com elas os elementos paratextuais e estimulei a formulação de inferências, começando por revelar que a narrativa a explorar era desprovida de texto e, como tal, a mesma seria contada apenas através das ilustrações.

A autora Beatrice Rodriguez deixa pequenos detalhes que, por vezes, passam despercebidos aos leitores na primeira leitura e que, conseqüentemente, deixam o final surpreendente. Assim, a exploração deste álbum narrativo foi realizada recorrendo, novamente, a uma apresentação em PowerPoint, elaborada por mim previamente. Os pequenos detalhes não seriam observáveis, caso a exploração fosse realizada somente através do livro, uma vez que as ilustrações do mesmo eram de difícil visualização para o grande grupo de crianças e os detalhes de cada ilustração são imprescindíveis para a construção da narrativa.

Ao mesmo tempo, realizei dois momentos de exploração do álbum narrativo com as crianças: a **primeira leitura** e a **segunda leitura**. A primeira leitura teve como propósito estimular as crianças a construir a narrativa através das ilustrações que iam surgindo, prestando atenção aos cenários, às ações e às personagens.

Estas narrativas visuais usufruem de uma grande vantagem relativa à possibilidade de cada leitor poder atribuir um significado e caracterizar cada ilustração à sua maneira, isto é, utilizando palavras suas. No entanto, tal como ressaltam Carvalho & Araújo (2019, p, 5), “(...) essa liberdade não será absoluta, pois as normas sociais controlam as interpretações (...)” e, ao mesmo tempo, não só é necessária “uma leitura de cada uma das imagens isoladas, mas também em articulação com o que as antecede e segue.” (Ramos & Silva, 2017, p, 134).

No final do momento da primeira leitura, as crianças ficaram um pouco confusas ao verem a raposa e a galinha a abraçarem-se. Não perceberam de imediato que aquilo não era um rapto, mas sim um plano de fuga de um casal apaixonado. Por isso, realizei perguntas como: “Então, o que está a

acontecer? Olhem para a galinha. O que é que ela está a dizer aos amigos?”.

Quando as crianças perceberam que a raposa estava apaixonada pela galinha, entrou-se no momento da segunda leitura que teve como objetivo incentivar a procura de dicas e detalhes que passaram despercebidos na primeira leitura e que davam a entender o relacionamento da raposa e da galinha, como, por exemplo, o clima de tranquilidade e bem-estar evidentes entre as mesmas (algo que não se enquadra num rapto): “Porque é que elas fugiram?”; “Como é que a galinha está nesta página? Está assustada?”; “O que é que a raposa e a galinha estão a fazer?”; “Acham que a galinha estava com medo?”, perguntei.

Terminado o segundo momento de leitura, realizei algumas questões, como, por exemplo: “Gostaram da história?”; “O que é que aprendemos com esta história?”. Após este momento, fui passando o livro pelas crianças por forma a que cada uma pudesse observar, mais atentamente, agora com o livro na mão, os detalhes que escaparam.

Por último, numa atividade de Pós-Leitura, cada criança (com a exceção das crianças de quatro anos, pois estas fizeram o registo através do desenho, uma vez que a construção da galinha e da raposa envolve o cortar e o colar, algo ainda muito complexo para elas) construiu uma raposa ou uma galinha, recortando os moldes de cartolinas coloridas disponibilizadas.

2.º momento: Vamos conhecer as características dos animais

Este momento teve como propósito abordar as características dos animais presentes na obra *O Ladrão de Galinhas*, de Beatrice Rodriguez, nomeadamente o número de patas.

Comecei por atribuir um animal a cada criança (raposa, galinha, urso, coelho ou galo), formando-se, assim, cinco grupos de animais.

Seguidamente, a atividade iniciou-se perguntando às crianças quantas patas tem cada animal, pergunta à qual as crianças responderam corretamente. Depois, chamaram-se aleatoriamente algumas crianças e fizeram-se operações de adição e de subtração com o número de patas dos animais que as crianças representavam.

No final, por forma a ser concretizado um registo da atividade, expliquei às crianças que iriam completar um gráfico de barras que tinha como dados: os animais e o número de patas. As crianças tinham de pintar os quadrados presentes de acordo com o número de patas de cada animal. Após a explicação, as crianças dirigiram-se às suas mesas de trabalho respetivas e cada uma completou o seu gráfico de barras.

3.4.1.2. “Conhecendo músicas tradicionais dos países de origem das crianças”

Obra explorada: *O Sapo e o Estranho*, de Max Velthuijs

Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Música; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e Área do Conhecimento do Mundo.

1.º momento: Leitura orientada e exploração da obra

Inicialmente, numa atividade de Pré-Leitura, apresentei o livro às crianças, explorei com elas os elementos paratextuais e estimulei a formulação de inferências.

Durante a leitura, as crianças estiveram sempre muito atentas e sempre com um olhar que exibia a curiosidade e a ânsia de saber o que ia acontecer a seguir.

Terminada a leitura, por forma a incentivar as crianças a resumir e a identificar as ideias principais da narrativa, realizei questões como, por exemplo: “Gostaram da história?”; “Quem eram as personagens desta história?”; “Porque é que o Porco e a Pata não gostavam do Rato?”; “O que é que, entretanto, aconteceu mais?”; “No final eles ficaram amigos do Rato? Porquê?”.

O facto do Rato não ser do mesmo lugar onde viviam as restantes personagens e de, conseqüentemente, ser diferente levou à não aceitação da personagem por parte das restantes, à exceção do Sapo.

De seguida, questionei: ““Cheirava que era um regalo”, significava que cheirava bem ou mal?”; “O que é que quer dizer “indignada?””; “Deem-me um exemplo de um país onde as pessoas falam português. E francês? E inglês?”; “Alguém sabe onde fica a China? Fica longe ou perto de Portugal?”; “E a América? Sabem onde fica?”. Estas perguntas tinham como principal objetivo direcionar a atenção das crianças para nomes de países e continentes e, simultaneamente, captar os conhecimentos prévios que possuem sobre os mesmos. Para esclarecer algumas dúvidas, apresentei-lhes um planisfério, existente na sala, e mostrei-lhes a localização dos países e continentes: “Aqui está a China, estão a ver? E aqui está a América”. Todas estas ideias, levantadas nesse momento, serviriam de base para a elaboração do produto final deste Projeto: a construção de um planisfério.

Após este debate com as crianças, incentivei as mesmas a fazerem o registo da narrativa através do desenho, pois este é, também, uma forma de escrita. “O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 69).

2.º momento: Vamos conhecer e ouvir!

Após a introdução aos continentes e países, concretizada através da exploração e leitura orientada da obra supracitada *O Sapo e o Estranho*, de Max Velthuis, despertei a curiosidade nas crianças relativamente àquilo que é diferente de país para país. Foi nesse momento que surgiu a temática da música: “Há músicas de Portugal... hum...portuguesas... que as pessoas cantam em português, mas noutros países é outra língua”.

Assim, foram dadas a conhecer algumas músicas tradicionais de um determinado país, trazida por uma criança, oriunda desse país. Antecipadamente, sugeri e pedi às crianças que, juntamente com a sua família, fizessem uma recolha de algumas músicas tradicionais do seu país, enviando as mesmas para o meu email, ou trazendo numa pen ou CD. Apesar de estarem um pouco acanhadas no início, as crianças explicaram em que ocasião se ouvia essa música e como se podia dançá-la.

Infelizmente, não houve oportunidade de conhecer e ouvir músicas tradicionais de **Cabo Verde**, **Brasil** e da **Turquia**, uma vez que, apesar de solicitado, não houve adesão por parte destes pais.

Num dia, foi ouvida uma música tradicional de **Portugal**: “Melhor de mim” da fadista Mariza, enviada pelo encarregado de educação de uma criança cujo país de origem é Portugal. A música foi ouvida com as crianças sentadas no tapete, na parte da tarde, uma vez que as mesmas ficam muito agitadas no final do dia. Portanto, este momento de música serviu para relaxar. Na parte da tarde, recorrendo ao projetor da sala, foram apresentados vários tipos de danças tradicionais portuguesas: o grupo de dança dos Pauliteiros de Miranda do Douro (música enviada pelo encarregado de educação de uma criança cujo país de origem é Portugal), o Malhão, tradicional do Minho e Douro Litoral, o Corridinho Algarvio e o Bailinho da Madeira.

Num outro dia, foi ouvida uma música tradicional de **Angola**: “Novo País” do cantor angolano Maya Cool, enviada pelo encarregado de educação de uma criança cujo país de origem é Angola. A música foi escutada, novamente, com as crianças sentadas no tapete, na parte da tarde.

3.4.1.3. “A união faz a diferença”

Obra explorada: *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar

Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística – Subdomínio do Jogo dramático/Teatro; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e Área do Conhecimento do Mundo.

1.º momento: As estações dos animais

Esta atividade foi realizada na sala interior utilizada para as AEC's ou atividades que envolvam o Domínio da Educação Física. Enquanto as crianças se colocavam em fila, atrás de uma linha desenhada no chão, foram construídas seis estações, cada uma delas denominada com um determinado animal (os animais utilizados são, propositadamente, os animais mencionados na obra *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar, a ser explorada no dia seguinte).

Pela ordem da fila formada, as crianças percorreram cada estação e fizeram os exercícios propostos em cada uma: (1). Estação da Galinha: Ponto de partida e de chegada; (2). Estação do Papagaio: Atirar a bola à parede três vezes e apanhá-la em cada receção; (3). Estação da Serpente: Passar por baixo de três cadeiras dispostas em fila, rastejando como uma serpente; (4). Estação da Avestruz: Estão dispostos dois arcos no chão. No primeiro, a criança realiza o salto ao pé-coxinho duas vezes e no segundo arco a criança realiza uma volta completa em torno de si própria; (5). Estação do Crocodilo: Seguir um percurso delimitado por duas cordas (representando um rio) e saltar sobre três obstáculos (cones); (6). Estação do Pintainho: Andar sobre uma corda disposta no chão sem desequilibrar, dando passos pequenos como um pintainho.

2.º momento: Leitura orientada do conto

Inicialmente, numa atividade de Pré-Leitura, apresentei o livro às crianças, explorei com elas os elementos paratextuais e estimei a formulação de inferências. Também questionei sobre a palavra “misteriosos”, presente no título: “Ovos Misteriosos”, porque é que os ovos serão misteriosos?”.

Terminada a leitura, por forma a incentivar as crianças a resumir e a identificar as ideias principais da narrativa, realizei perguntas como, por exemplo: “Gostaram da história?”; “Quem eram as personagens desta história?”; “A galinha queria ter filhos, mas não conseguia. Porquê?”; “No início, a galinha estava a ter dificuldades a cuidar dos seus filhos. Quais foram essas dificuldades?”; “A galinha fez um bolo. Como era o bolo? O que é que ele tinha?”. Após responderem, corretamente, a essas questões, apresentei outras como: “Agora, vamos olhar para esta parte da história: (Leitura do verso “Ai, mas que filho, eu até desmaio! Em vez de ser pinto é um papagaio”). “Desmaio” e “papagaio”. Notam alguma coisa nestas palavras? Este exercício foi feito com todos os versos, relativos a cada animal.

Posteriormente, abordei com as crianças uma questão evocada pelo livro: **a adoção**. Para que as crianças tocassem nesse ponto, comecei por perguntar como se chamavam os filhos da galinha e incentivei-as a pensar sobre como é que os outros animais tinham chegado ao ninho da galinha. Em conjunto com a educadora cooperante, apresentei uma última questão que enfatizava a união de uma família: “Qual acham que foi o momento da narrativa que mostrou que aquela família era unida?”.

3.º momento: 3, 2, 1, Ação! Dramatizando a obra *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)* salientam que o jogo dramático oferece a oportunidade à criança de comunicar através do seu corpo, da expressão facial, dos gestos ou das palavras, representando, desta forma, situações reais ou imaginárias significativas. Este subdomínio recai sobre o desenvolvimento da expressão dramática das crianças “de forma a permitir-lhes, com o apoio do educador, envolver-se em situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 51).

Em primeiro lugar, de modo a que as crianças pudessem recordar aspetos da obra explorada, foi realizado, em grande grupo, o reconto da mesma.

Após esse momento, foi atribuída a cada criança uma personagem da obra. Como o número de personagens era inferior ao de crianças, as que não tinham uma personagem atribuída para representar observavam e assistiam à dramatização realizada pelas restantes crianças. No final, trocavam papéis.

3.4.1.4. “A simbologia do Natal e as suas diferentes tradições”

Obra explorada: *A Noite de Natal*, de Sophia de Mello Breyner Andresen

Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e Área do Conhecimento do Mundo.

1.º momento: Visualização, por meio de um vídeo, de um teatro de sombras relativo ao conto *A Noite de Natal*, de Sophia de Mello Breyner Andresen

O conto intitulado *A Noite de Natal*, de Sophia de Mello Breyner Andresen encontrava-se, curiosamente, na lista de obras que a educadora cooperante explora com as suas crianças na época do Natal. Ao perceber que quer eu quer a educadora cooperante queríamos trabalhar essa obra, continuamos a dar seguimento ao trabalho colaborativo estabelecido desde o início da prática pedagógica. Assim, a educadora leu, na íntegra, a obra e eu, numa sessão seguinte, apresentei a história narrada noutra formato: um vídeo que exibía um teatro de sombras. Noto que o vídeo apenas alterou um pequeno aspeto: no teatro, mostra que foi a mãe de Joana, a personagem principal, que disse à mesma que Manuel, amigo de Joana, era pobre e que, por isso, não iria ter presentes no Natal. No entanto, o

conto original de Sophia de Mello Breyner Andresen refere que foi Gertrudes, a cozinheira, que conversou com Joana sobre a pobreza de Manuel.

Por outras palavras, a obra foi introduzida e abordada pela educadora cooperante, para, de seguida, eu prosseguir com a exploração, tendo em conta os objetivos do Projeto. Desta forma, não só estabeleci um trabalho colaborativo com a educadora cooperante, como também as crianças puderam contactar com uma forma alternativa de apresentação do conto.

As tecnologias estão cada vez mais presentes no dia-a-dia das crianças e são ferramentas muito importantes para o desenvolvimento de várias aprendizagens. Por isso, é essencial que as crianças, desde cedo, tenham contacto com as diversas formas da tecnologia. Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*: “A educação para os media acompanha a utilização dos meios tecnológicos e informáticos como ferramentas de aprendizagem, havendo assim uma articulação com outras áreas de conteúdo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 93).

No fim da apresentação, pedi às crianças que contassem aquilo que foi mencionado no vídeo, ou seja, que descrevessem o modo como a história foi abordada.

2.º momento: Diálogo com as crianças sobre as tradições de Natal relativas ao país de origem de cada criança

Antecipadamente, foi pedido às crianças pela educadora cooperante que, juntamente com a sua família, escrevessem como celebram o Natal, caso o festejassem.

Assim, após a visualização do vídeo, as crianças reuniram-se no tapete da sala e, em grande grupo, foram discutidas e exploradas as tradições de Natal relativas ao país de origem de cada criança. Foi lido cada texto trazido pelas crianças e debateram-se as diferenças e tradições que o Natal apresenta.

Posteriormente, foi contruído um cartaz, intitulado “O Natal no meu País”, com todos os textos que expunham as tradições de Natal relativas ao país de origem de cada criança, colando os mesmos em cartolina vermelha e papel de cenário.

3.4.1.5. “Eu sou assim”

Obra explorada: *Viva o Peixinho!*, de Lucy Cousins

Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e Área do Conhecimento do Mundo.

1.º momento: Leitura orientada da obra

Inicialmente, numa atividade de Pré-Leitura, apresentei o livro às crianças, explorei com elas os elementos paratextuais e estimulei a formulação de inferências.

Durante a leitura, as crianças estiveram sempre muito atentas e à espera de saber que tipo de peixe apareceria na página seguinte.

Terminada a leitura, por forma a incentivar as crianças a resumir e a identificar as ideias principais da narrativa, realizei perguntas, como, por exemplo: “Gostaram da história?”; “Quem eram as personagens desta história? Que tipos de peixe vimos aqui?”; “De quem é que o Peixinho gostava mais?”. Estas conceções vão ao encontro da questão da **diversidade** de espécies e, conseqüentemente, da **diferença**.

2.º momento: Faço o meu autorretrato

Após a leitura da narrativa, incentivei as crianças a fazerem o registo da mesma através do desenho do seu autorretrato: “Nós vimos aqui muitos peixes diferentes, não foi?”; “Nós, aqui na sala, também temos muitos meninos diferentes.”; “Nós somos diferentes uns dos outros, não é? (ao que as crianças reponderam afirmativamente).”; “Então, sendo assim, eu queria pedir-vos que fizessem um autorretrato. Vocês sabem o que é um autorretrato?”. Como nenhuma criança soube responder, tratei de explicar em que consistia, isto é, qual a sua função e o que teriam de desenhar: “Por exemplo, se me disserem para eu fazer um autorretrato, eu vou desenhar-me a mim, como eu sou: uma menina com cabelo loiro, comprido, com bata branca, olhos castanhos...”.

3.4.1.6. Atividade final e integradora: “Vamos construir um planisfério!”

Elaboração do Produto final: o planisfério da sala de atividades 2.

Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais) e Área do Conhecimento do Mundo.

1.º momento: Onde fica a América?

Este momento da atividade teve como propósito o início da construção de um planisfério que apresenta os países de origem de cada criança. Este planisfério constitui o produto final do meu Projeto e tem como objetivo: a promoção da multiculturalidade e os seus valores associados.

Partindo do momento onde se debateu com as crianças onde fica a América e a China, tentou-se captar os conhecimentos prévios que as crianças possuíam acerca de cidades, países, continentes,

entre outros, e tenta-se, simultaneamente, perceber o que é que as crianças desejam conhecer e saber mais.

Assim, comecei por perguntar: “Qual acham que será a melhor maneira de mostrarmos todos estes conhecimentos?”; “Onde é que podíamos pôr os nomes dos países e continentes?” A resposta desejada era: “construir um planisfério”, mas nenhuma criança conseguiu, à primeira, chegar lá. Portanto, por forma a auxiliar o pensamento das crianças, aponte para o planisfério e referi: “Como se chama este mapa grande?”; “O que é que ele nos mostra?”.

De seguida, para acederem a um modelo, apresentei às crianças o planisfério existente na sala e questionei-as sobre a localização de alguns países e continentes. Incentivei as crianças a dirigirem-se ao planisfério e a apontar no mesmo a sua localização.

Como na leitura da obra *O Sapo e o Estranho*, de Max Velthuijs, surgiu a referência à “América”, a elaboração do planisfério partiu da construção desse continente.

Por forma a que todas as crianças participassem, a atividade foi realizada em grande grupo com as crianças sentadas no tapete da sala. Pedi a uma criança de cada vez que cortasse uma parte do continente, ou seja, depois vinha outra criança, e assim sucessivamente.

2.º momento: Onde fica a China, Angola e a Turquia? E a Oceania?

Dando continuidade à construção do planisfério, debati com as crianças e perguntei-lhes onde ficava a China (país mencionado na obra *O Sapo e o Estranho*, de Max Velthuijs), onde se situava o rio Nilo (rio mencionado na obra *Os Ovos Misteriosos*, de Luisa Ducla Soares e Manuela Bacelar) e onde ficava Portugal e a Turquia. Após esse debate, foram colados os continentes: asiático, africano, europeu e, também, a Oceania.

Tal como no primeiro momento, por forma a que todas as crianças participassem, a atividade foi realizada em grande grupo com as crianças sentadas no tapete da sala. Pedi a uma criança de cada vez que cortasse uma parte dos continentes.

3.º momento: Representação dos oceanos

Por forma a representar os oceanos, utilizei uma esponja e tinta azul. Na hora do intervalo, fui chamando uma criança de cada vez, por forma a carimbarem com a esponja com tinta azul à volta dos continentes e, conseqüentemente, formarem oceanos. Quando as crianças me viam com a esponja na mão, levantavam-se e diziam alegremente: “Eu quero pintar os oceanos!”; “Eu também quero!”; “Uau, fixe. Eu quero!”; “Posso fazer, Sara?”.

4.º momento: Colagem dos nomes e bandeiras dos países de cada criança

Em primeiro lugar, foram coladas, no planisfério, as bandeiras dos países de cada criança.

Seguidamente, cada criança escreveu e colocou o seu nome num pequeno retângulo de cartolina e colou-o no país de onde é oriunda. No início, perguntei quais e quantos eram os países de origem das crianças da sala e continuei a atividade, dizendo: “Vamos por ordem. Vamos primeiro olhar para Portugal. Quem são os meninos que são de Portugal?”.

A construção deste planisfério permitiu o conhecimento e o debate sobre diferentes países, as suas diferenças, as suas culturas e a promoção dos valores associados, precisamente, a multiculturalidade – aquilo que o meu Projeto pretende veicular: o respeito pela diferença. Tal como Gomes (2008, p.15) declara, é essencial ajudar “(...) os mais jovens a tomar consciência dos laços que se criam entre diferentes universos culturais”.

*3.4.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico**3.4.2.1. “Um Elmer “multicultural””*

Obra explorada: *Elmer e a Rosa*, de David Mckee

Aprendizagens Essenciais: Português (Oralidade; Leitura-Escrita; Educação Literária; Gramática); Matemática (Números e Operações); Estudo do Meio (Sociedade; Natureza); Cidadania e Desenvolvimento (Interculturalidade).

1.º momento: Leitura orientada e exploração da obra

No final da leitura, expus as seguintes questões: 1) “Porque é que a Rosa achava os elefantes cinzentos “estranhos?”; 2) “Nesta fala do Wilbur: “Eu julguei que ela era única, e ela achou que o elefante cinzento era único.”. O que é que o Wilbur quis dizer com isto?”.

2.º momento: Dou cor à bandeira do meu país

Por forma a partir para o próximo momento da atividade, lancei certas questões como: “Que animal é o Elmer? Nesta história, os elefantes são todos iguais? Em que são diferentes?”; “Eles são todos elefantes, nós somos todos seres humanos, mas todos somos diferentes uns dos outros. Por exemplo, uns têm o cabelo comprido, outros têm o cabelo curto, uns gostam mais de francesinha, outros gostam mais de pizza. Que mais? Conseguem dar-me mais exemplos?”.

De seguida, questioneei os alunos sobre as características das bandeiras dos seus países de origem, para que cada um pintasse a sua, orientando-se pelas bandeiras projetadas no quadro interativo, e, no final, recortasse.

3.º momento: Vamos construir um Elmer “multicultural”

Terminada a discussão e partilha de ideias, apresentei aos alunos o “Elmer Multicultural”, desenhado por mim numa cartolina, explicando que o mesmo seria preenchido com as bandeiras dos seus países. O Elmer apresentava um número em cada um dos seus retângulos, para que as crianças colassem as bandeiras num local específico.

Para uma melhor organização na turma, no que diz respeito à colagem das bandeiras, o aluno que respondesse à operação indicada por mim e que, posteriormente, a colaria no Elmer, no resultado correto, era selecionado através do jogo interativo “Caramelos do 2ºB” (uma alcunha carinhosa que possuía), criado por mim, através da página online “Wordwall”. O jogo consistia numa roleta com os nomes dos alunos escritos, onde o jogador faz girar a roleta que, posteriormente, seleciona um dos nomes.

No final, o “Elmer Multicultural” foi afixado na parede da sala e constatei, novamente, com os alunos a variedade de países e a multiculturalidade existentes na turma: “Olhem se nós fossemos todos iguais. Que seca que seria!”.

Esta atividade permitiu a amostra e a constatação da variedade de países e da multiculturalidade existentes na turma, através da personagem do Elmer.

3.4.2.2. “Descobre mais sobre o planisfério”

Obra explorada: poema “Joaninha”, inserido na obra *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, de Sidónio Muralha

Aprendizagens Essenciais: Português (Oralidade; Leitura-Escrita; Educação Literária; Gramática); Estudo do Meio (Sociedade; Natureza; Tecnologia; Sociedade/Natureza/Tecnologia); Cidadania e Desenvolvimento (Interculturalidade).

1.º momento: Leitura orientada e exploração do poema

Numa atividade de Pré-Leitura, apresentei a obra aos alunos: “Conhecem esta obra? E o autor Sidónio Muralha?”. Posteriormente, apresentei o poema selecionado para a aula: “Este livro tem muitos poemas sobre animais, por exemplo, sobre o bicho-da-conta, o cão, o pato, a joaninha, o macaco, e

muitos mais! Mas eu escolhi este poema da “Joaninha” por uma razão. Porquê? Vamos ver se descobrem!”.

Após a leitura em voz alta, realizada por mim, do poema, fiz uma revisão de conteúdos relativos à estrutura de um texto poético: “Como se chama uma frase de um poema?”; “Um conjunto de frases é uma...”; “Então, quantos versos tem este poema? E quantas estrofes?”.

2.º momento: País → Capital

Por forma a partir para o segundo momento da atividade, que tinha como objetivo evocar, em grande grupo, os nomes das capitais dos sete países de origem que a turma apresenta, disse: “Então, sabem dizer-me porque é que eu escolhi este poema? Há bocadinho, pareceu-me ouvir qualquer coisa...”. A escolha deste poema teve a ver com o facto de o mesmo fazer referência à palavra “Lisboa”. Assim, partindo da palavra “Lisboa”, apresentei as seguintes questões: “O que é Lisboa? É uma cidade ou um país?”. Após as respostas, continuei: “Lisboa é a capital de Portugal”; “Alguém me sabe dizer o que é a capital de um país?”. À medida que os alunos iam falando, ia escrevendo no quadro os nomes dos países e das respetivas capitais para, depois, os alunos registarem na ficha com um Planisfério, elaborada por mim.

3.º momento: Vamos conhecer os continentes!

O terceiro momento teve como objetivo conhecer o nome dos cinco continentes que constituem o planeta Terra. Em primeiro lugar, perguntei se conheciam quais e quantos são os mesmos. Após essa partilha de ideias, apresentei uma imagem com os continentes coloridos, por forma a oferecer uma melhor perceção da sua distribuição geográfica.

Depois dessa exploração, os alunos preencheram os continentes, de acordo com o padrão pedido para cada um (o continente europeu tinha de ser preenchido com linhas horizontais, o continente europeu com pintas, etc.).

4.º momento: Os países do 2.º B no planisfério

Por último, os alunos assinalaram, com um “X”, na ficha do planisfério, os sete países de origem que a turma apresenta. Para tal, recorri a um powerpoint, elaborado por mim, que apresentava um planisfério com pioneses colocados nos referidos países: “China está tão longe!”; “Portugal está “coladinho” à Espanha!”; “Venezuela é perto do Brasil!? Não sabia...”.

3.4.2.3. “Comemoração do Dia da Europa”

Aprendizagens Essenciais: Português (Oralidade; Leitura-Escrita; Educação Literária; Gramática); Estudo do Meio (Sociedade; Natureza; Tecnologia; Sociedade/Natureza/Tecnologia); Cidadania e Desenvolvimento (Interculturalidade).

1.º momento: À descoberta no dia da Europa

Em colaboração com a Biblioteca Escolar, celebrou-se o dia da Europa (09 de maio). O Dia da Europa permitiu articular as atividades promovidas pela Biblioteca Escolar com o tema do meu Projeto, concretizando-se, assim, um trabalho cooperativo.

Quando os alunos chegaram à Biblioteca, já estava tudo pronto! As bandeiras da cidade de Braga, de Portugal e da União Europeia estavam expostas, assim como a obra que seria explorada.

A professora bibliotecária começou por explorar o significado do dia da Europa, ou seja, o porquê de o mesmo ser celebrado: “Vou fazer-vos várias perguntas. Primeira: o que é a Europa?”. E que países fazem parte da Europa? Sabem dar alguns exemplos?”.

Após a discussão e partilha de ideias, foi explicitado o significado de “União Europeia” (em que consiste e quais os objetivos) e o que levou os países, pertencentes à mesma, a se unirem. Para uma melhor compreensão, foi lida, pela professora bibliotecária, uma obra sobre a Europa, *A Europa Dá as Mãos*, de Ana Maria Magalhães, seguida de um vídeo sobre a mesma.

Seguidamente, são exibidas as bandeiras da cidade de Braga, de Portugal e da União Europeia.

Por último, foram apresentados o Hino de Braga, de Portugal e da União Europeia (Hino da Alegria). Os alunos escutaram cada um deles e, no momento em que se ouviu o Hino da União Europeia, foi distribuída a letra do mesmo, a cada aluno, por forma a que, após ouvir algumas vezes, se pudesse cantá-lo em grupo.

2.º momento: Será que te lembras?

Regressando à sala de aula, os alunos jogaram o jogo interativo “Bandeiras”, da página online “Europa Learning”, através dos tablets disponibilizados pela Biblioteca Escolar, por forma a consolidar aquilo que foi apreendido nas atividades dinamizadas anteriormente. Este jogo constitui um jogo de memória onde as crianças devem acertar nos pares de bandeiras corretos. No final do jogo, os alunos têm acesso a informações sobre os vinte e sete países constituintes da União Europeia.

3.4.2.4. “Meios de comunicação”

Obra explorada: *Uma última carta*, de Antonis Papatheodoulou

Aprendizagens Essenciais: Português (Oralidade; Leitura-Escrita; Educação Literária; Gramática); Estudo do Meio (Sociedade/Natureza/Tecnologia); Cidadania e Desenvolvimento (Interculturalidade).

1.º momento: Leitura orientada e exploração da obra

Numa atividade de Pré-Leitura, comecei por direcionar a atenção dos alunos para o “envelope” que envolve o livro, que sugere a representação do envelope de uma carta: “O que será isto?”.

No final da Leitura, lancei várias questões, sendo uma delas a seguinte: “Porque é que as notícias boas eram “leves” e as notícias más eram “pesadas”?”.

2.º momento: Meios de comunicação pessoal & Meios de comunicação social

De seguida, introduzi um conteúdo de Estudo do Meio: os meios de comunicação (estabelecer as diferenças entre as formas de comunicação do passado e do presente e, ao mesmo tempo, evocar meios de comunicação atuais conhecidos dos alunos). Em conversa com a professora cooperante, decidi apresentar este novo conteúdo aos alunos, por forma a que pudesse não só experienciar a introdução de novos conceitos na sala de aula, como também relacionar esses novos conteúdos com a temática deste Projeto. Para tal, um dos principais objetivos foi estimular os alunos a identificar o idioma, ou seja, a língua característica de cada país, como um meio de comunicação que possibilita a transmissão, compreensão e troca de “mensagens”.

Assim, introduzi o conceito “meio de comunicação”: “A carta é um meio de comunicação. Um meio de comunicação é algo que usamos para comunicar uns com os outros. A carta é um exemplo deles. Quais foram, então, os meios de comunicação mencionados nesta obra?” Esta pergunta tem como objetivo levantar os conhecimentos prévios das crianças relativamente ao tema em estudo.

Após esse momento, em grande grupo, são reunidos, no quadro, os meios de comunicação mencionados no momento de partilha e discussão de ideias. São, de seguida, introduzidos os dois tipos de meios de comunicação, **social e pessoal**, e estimulam-se os alunos a pensar na diferença existente entre os dois tipos: “Qual será a diferença entre os “meios de comunicação pessoal” e os “meios de comunicação social”? O que significará “pessoal” e “social”?”.

Depois desta assimilação, os meios de comunicação referidos pelos alunos são distribuídos pelos dois tipos referidos: “Então, a carta será um “meio de comunicação pessoal” ou “social”?” (Repete-se a

mesma pergunta para os restantes meios de comunicação).

3.º momento: Já sei! Os diferentes meios de comunicação

Para terminar, cada aluno colou duas fichas no caderno (“Meios de comunicação pessoal” e “Meios de comunicação social”). Foram distribuídas várias imagens de meios de comunicação para recortar, escrever o nome do mesmo e colá-lo na ficha correta consoante a sua classificação (“Meios de comunicação pessoal” ou “Meios de comunicação social”).

3.4.2.5. “Vamos cozinhar uma receita típica da nossa cidade: os Fidalguinhos de Braga”

Obra explorada: conto “O País dos Contrários”, inserido na obra *Estranhões & Bizarrocos*, de José Eduardo Agualusa

Aprendizagens Essenciais: Português (Oralidade; Leitura-Escrita; Gramática); Matemática (Números e Operações); Estudo do Meio (Sociedade; Natureza; Tecnologia; Sociedade/Natureza/Tecnologia); Educação Artística – Artes Visuais (Experimentação e criação); Cidadania e Desenvolvimento (Interculturalidade).

1.º momento: Leitura orientada e exploração do conto

Dado que a obra *Estranhões & Bizarrocos*, de José Eduardo Agualusa foi a última, do conjunto de obras definidas para o Projeto, a ser explorada com os alunos, era esperado que as crianças conseguissem estabelecer a relação existente entre os textos lidos: todos eles exploram campos relacionados com a tolerância da diferença, a inclusão e a importância e beleza da multiculturalidade: “Não importa ser diferente”. “É no 1º ciclo que a criança adquire e desenvolve uma competência de leitura que lhe permitirá relacionar os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo (...)” e, por conseguinte, “alargar a sua capacidade interpretativa e apurar a fruição estética de textos literários.” (Velo, 2007, p. 3).

Numa atividade de Pré-Leitura, mostrei a obra: “Como se chama a parte da frente do livro? E a parte de trás? E a parte de lado? Seguidamente, referi que a obra apresentava vários contos e que o “País dos Contrários” era aquele que iríamos explorar. Assim, por forma a estimular a formulação de inferências e a criação de hipóteses relativamente ao enredo da história, formulei as seguintes questões: “Tendo em conta o título, de que acham que trata a história?”; “O que será um “País dos Contrários?””.

Após a leitura, depois de incentivar os alunos a resumir e a identificar as ideias principais do conto, aproveitei para concretizar uma revisão e exploração dos antónimos das palavras, expondo, para tal, a

seguinte questão que levaria as crianças até ao conceito de “antónimo”: “Quando queremos dizer que “esta palavra” é o contrário “daquela palavra”, qual é o termo que utilizamos?”.

2.º momento: Vamos confeccionar uma receita típica da cidade de Braga

O momento seguinte teve como objetivo dar a conhecer aos alunos, uma receita típica da sua cidade: os fidalguinhos de Braga. Lembrei às crianças que, tal como havia sido referido durante as minhas implementações, a turma apresenta diferenças, por exemplo, quanto ao país de origem, mas também semelhanças, por exemplo, quanto à cidade onde vivem. Todas as crianças moram em Braga: “Braga é a cidade que nos acolhe, onde vivemos, onde temos os nossos amigos, a nossa escola, onde passamos bons momentos da nossa vida. Na história que acabamos de conhecer, o gato foi acolhido no País dos Contrários. Ele agora vive feliz com os seus amigos, naquele país que o aceitou tal como ele é. Por isso, em homenagem à cidade que nos uniu/acolheu, vamos fazer uma receita típica de Braga.”.

As crianças ficaram muito entusiasmadas, e, até, algo surpreendidas, quando perceberam que iam “cozinhar”. Lembrei-lhes que, para que a atividade corresse bem, teriam de lavar e desinfetar muito bem as mãos e fazer o mínimo de barulho.

Primeiramente, apresentei, projetando no quadro interativo, a receita dos fidalguinhos. Comecei por explorar a estrutura de uma receita (ingredientes e preparação) e, de seguida, por observar quais os ingredientes necessários e quais as quantidades a serem usadas de acordo com o número de pessoas: “Esta receita dá para fazer muitos fidalguinhos, mas não chegariam para todos. Por isso vamos seguir a receita usando o dobro dos ingredientes. O que é o dobro? Quem se lembra? O que é que temos de fazer para chegar ao dobro?”.

À medida que as conversões se iam efetuando, explorei, juntamente com a professora cooperante, as unidades de massa que a receita apresentava (“g” e “dl”). Referi que 1000g correspondiam a 1kg (“1000g é o mesmo que 1kg. Para o ano, no 3º ano, vão aprender isso.”), que as quantidades de ingredientes sólidos são representadas pelas medidas de massa “gramas (g), quilogramas (kg), entre outras” e as quantidades de ingredientes líquidos são representadas pelas medidas de “decilitro (dl), litro (l), entre outras”.

Assim, depois da lavagem das mãos com álcool, os alunos, seguindo a receita, meteram as mãos na massa.

3.º momento: Mãos à obra! Os Fidalguinhos do 2.º B

As crianças provaram os fidalguinhos e mostraram-se orgulhosas pelo seu trabalho. Fiz-lhes ver

que o sabor delicioso daqueles fidalguinhos era resultado do seu esforço. Os fidalguinhos que sobraram foram, depois, distribuídos, igualmente, em sacos de papel, para que cada criança pudesse levar para casa para partilhar com a família.

No final do dia, a professora cooperante partilhou, no grupo do WhatsApp dos encarregados de educação, fotos desta implementação, dando, assim, a conhecer o meu Projeto.

3.4.2.6. Atividade final e integradora “Uma caixa do tesouro: a Caixa do meu País”

Elaboração do Produto final: a Caixa do meu País.

Aprendizagens Essenciais: Português (Oralidade; Leitura-Escrita; Gramática); Estudo do Meio (Sociedade; Natureza; Tecnologia; Sociedade/Natureza/Tecnologia); Educação Artística – Artes Visuais (Experimentação e criação); Cidadania e Desenvolvimento (Interculturalidade).

1.º momento: Vamos começar! Pintando a bandeira do meu país!

Esta atividade constitui o produto final do meu Projeto: uma caixa onde os alunos vão reunindo os conhecimentos adquiridos, ao longo das aulas, relativos ao seu país de origem, reutilizando e decorando uma caixa de cartão.

O primeiro passo consistiu na pintura da bandeira do país de origem, na tampa da caixa de cartão. Para que os alunos pudessem lembrar as cores presentes nas suas bandeiras, as mesmas foram projetadas no quadro interativo. No entanto, não desenharam o brasão, pelo facto de este ser de difícil concretização. Assim, apenas pintaram o fundo da bandeira (por exemplo, na bandeira de Portugal apenas pintaram a tampa de vermelho e verde, na bandeira de Espanha apenas pintaram de vermelho e amarelo, etc.).

2.º momento: Colando o brasão da minha bandeira!

Após a pintura do fundo da bandeira do país na tampa da caixa, os alunos pintaram, recortaram e colaram os brasões da bandeira na sua caixa.

3º momento: Reunindo informações sobre o meu país

Os alunos recortaram, preencheram e colaram, na caixa, uma “Ficha de identificação da caixa” onde lhes foi pedido para escreverem a sua naturalidade e nacionalidade. Antes do respetivo preenchimento, perguntei às crianças se conheciam essas palavras e, de seguida, expliquei-lhes a diferença entre “nacionalidade” e “naturalidade”. Posteriormente, recortaram um pequeno planifério e

pintaram a parte correspondente à localização do seu país, colando-o depois na caixa.

De seguida, a pares, as crianças reuniram informações sobre o seu país, tendo como documento de apoio, uma ficha com informações, elaborada por mim (cada criança ou par recebeu a ficha relativa ao seu país de origem). Essas informações são registadas em folhas de resposta elaboradas, também, por mim, por forma a que a caixa fique recheada de conhecimentos sobre o respetivo país. Depois da recolha e registo da informação, os alunos recortaram as folhas e colaram-nas no fundo da caixa.

4º momento: Conhecendo as comidas e monumentos tradicionais de cada país

Deu-se continuidade à decoração das caixas, através da exploração dos monumentos e gastronomia tradicionais de cada país. Para tal, em primeiro lugar, foram projetadas, no quadro interativo, várias imagens de monumentos históricos de cada país. Pedi aos alunos que escolhessem um dos monumentos do seu país, para depois o colorirem, recortarem e colarem no interior da caixa. De seguida, projetei, também no quadro interativo, várias imagens de comidas tradicionais de cada país. Pedi, igualmente, aos alunos que escolhessem uma das comidas para, depois, a colorirem, recortarem e colarem no interior da caixa.

Posteriormente, forneci, a cada criança, duas folhas de resposta onde deveriam escrever o nome do monumento histórico e o da comida tradicional que selecionaram, de acordo com o seu país de origem. Os alunos recortaram as folhas de resposta e colaram-nas dentro da caixa, junto das imagens.

Por último, cada aluno pintou, de branco, a parte da frente e de trás da sua caixa, por forma a que a mesma ficasse uniformemente branca, exceto na tampa (onde se encontra pintada a bandeira do país).

5.º momento: Último passo! Decorando a minha caixa com o meu nome e a receita dos Fidalguinhos

Por fim, para completar as caixas, distribuí uma folha, que foi colada na parte da frente da caixa, onde cada aluno escreveu o seu nome e, também, a receita dos fidalguinhos, que foi colada na parte de trás, para que, desta forma, os alunos possam confeccionar os doces em casa, com a família.

3.5. Esquema Global do Projeto

Este Projeto de investigação partiu da **literatura para a infância**, que, por sua vez, transmitiu **mensagens e valores multiculturais** e permitiu a realização de atividades significativas que abrangiam e articulavam as Áreas de Conteúdo das **Orientações Curriculares para a Educação**

Pré-escolar (OCEPE), ao nível da Educação Pré-Escolar, e dos Domínios e Conteúdos programáticos, relativos às **Aprendizagens Essenciais**, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como resultado, surgiu um **produto final** (Figura 12).



Figura 12 – Esquema Global do Projeto.

CAPÍTULO IV: Análise e Discussão dos Resultados



4. Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo, segue-se a análise da informação, resultados e aprendizagens obtidos no decorrer das atividades pedagógicas dinamizadas, tanto no contexto de Pré-Escolar como no de 1º Ciclo, atendendo aos objetivos de intervenção e investigação mencionados no primeiro capítulo.

Este processo de análise demonstra que a contextualização de um processo de ensino-aprendizagem, em dois níveis educativos distintos, proporciona uma pluralidade de abordagens metodológicas, que respeitam o papel ativo da criança. Graças a esta particularidade, é possível dar continuidade ao Projeto de investigação (numa primeira fase, em contexto de Pré-escolar e, numa segunda fase, em contexto de 1.º Ciclo).

4.1. Apresentação e análise das atividades do Pré-Escolar

4.1.1. *“Nem tudo o que parece é”*

◆ Leitura orientada e exploração do álbum narrativo

As crianças estiveram muito atentas e revelaram-se muito perspicazes na construção e estruturação de ideias, tendo em conta aquilo que captavam das ilustrações: “Está ali um urso, um coelho, uma galinha” (M. 5 anos); “Também tem uma cadeira e uma mesa para comerem” (J. 5 anos); “A raposa roubou a galinha para a comer” (M. 5 anos); “Eles vão atrás da raposa e da galinha” (M. 5 anos); “Ela roubou a galinha!” (P. 5 anos); “Agora é de noite porque está ali a lua” (M. 5 anos). Contudo, por vezes, havia momentos em que demonstravam alguma dificuldade no desenvolvimento das ideias. Por isso, optei por mediar através de perguntas, como, por exemplo: “O que veem na página 4?”; “Porque será que a raposa roubou a galinha? O que é que a raposa vai fazer com a galinha?”.

Como foi mencionado na descrição desta atividade, no terceiro capítulo, no final do momento da primeira leitura, as crianças ficaram um pouco confusas ao verem a raposa e a galinha a abraçarem-se. Não perceberam de imediato que aquilo não era um rapto, mas sim um plano de fuga de um casal apaixonado: “Então, o que está a acontecer? Olhem para a galinha. O que é que ela está a dizer aos amigos?”, perguntei. Uma criança respondeu: “Está a dizer que eles estão apaixonados”. Nesse momento, notou-se, pelos olhares das crianças, que as ideias formuladas ao longo da narrativa foram desconstruídas, pois, afinal, a mensagem era outra: a raposa não queria comer a galinha. A raposa e a galinha gostavam uma da outra e queriam estar juntas!

A ideia de rivalidade entre uma raposa e uma galinha presente em várias fábulas fez com que

nenhuma criança pensasse que elas gostavam uma da outra ou que podia existir um bom ambiente entre elas. Tal como referem Carvalho & Araújo (2019),

a posição que a raposa possui de início como vilã, perde força expressiva depois do ato inicial do rapto da galinha; e esta é quem acaba assumindo um lugar ativo na finalização da história, abandonando o papel de vítima (...) e defendendo a sua própria posição (p. 6).

Quando as crianças perceberam que a raposa estava apaixonada pela galinha, passou-se para o momento da segunda leitura que levaria à procura de pormenores que passaram despercebidos no momento da primeira leitura e que davam a entender o relacionamento da raposa e da galinha como, por exemplo, o clima de tranquilidade e bem-estar evidentes entre as mesmas (algo que não se enquadrava num rapto): “Porque é que elas fugiram?”; “Como é que a galinha está nesta página? Está assustada?”; “O que é que a raposa e a galinha estão a fazer?”; “Acham que a galinha estava com medo?”, perguntei. As crianças responderam dizendo, por exemplo: “Ela (galinha) está confortável” (M. 5 anos); “Os amigos pensavam que a raposa ia fazer mal, mas não, isso não era verdade” (D. 5 anos); “A raposa está a cuidar dela (galinha)” (M. 5 anos); “No final, ficaram todos amigos e beberam chá todos juntos” (M. 5 anos); “Não tinha reparado nisso!” (P. 5 anos).

Achei engraçado o facto de algumas crianças me responderem: “Aprendemos que às vezes as raposas não são assim tão más e não querem só comer as galinhas”. Se for feita, atentamente, a análise dessa resposta, pode concluir-se que, de certa forma, as crianças perceberam que a narrativa transmitia a mensagem de que se tem de prestar muita atenção aos pormenores, que nem tudo o que parece é, e que, sem querer, se podem formular ideias erradas. No entanto, não deixei de ressaltar esse pensamento: “Temos de prestar muita atenção àquilo que nos rodeia”; “Não podemos pensar logo que aquela pessoa é má, por exemplo. Temos de a conhecer, ver como ela é, se é simpática ou não, percebem?”.

A atividade de Pós-Leitura, o momento em que cada criança (com a exceção das crianças de quatro anos que realizaram um desenho) construiu uma raposa ou uma galinha, recortando os moldes de cartolinas coloridas disponibilizadas, não decorreu, na totalidade, como tinha previsto, no que diz respeito à questão da organização. Todas as crianças me chamavam ao mesmo tempo e eu senti-me incapaz de ajudar todas. A educadora cooperante ajudou-me e explicou-me que este tipo de atividades também deve ser feito em pequeno grupo e não em grande grupo, por ser uma atividade complexa que envolve o cortar, o colar e a constante supervisão de um adulto. Mais uma vez, fiquei um pouco desanimada por essa situação ter acontecido, mas encarei isso como mais uma aprendizagem a reter. Afinal, é com os erros que se aprende (Figuras 13 e 14).



Figura 13 – Trabalho em construção.



Figura 14 – Exposição dos trabalhos finais.

◆ Vamos conhecer as características dos animais

No momento de atribuição de um animal (raposa, galinha, urso, coelho ou galo) a cada criança, a educadora cooperante sugeriu-me que fossem as mesmas a descobrir quantos grupos seriam formados e quantos animais teria cada um, através de um registo no quadro. Assim, fui contando com as crianças até chegarmos ao número total de crianças presentes na sala e até que os grupos estivessem formados.

As mesmas revelaram bastantes dificuldades na realização das operações de adição e subtração, principalmente nas últimas. No entanto, para ajudar quer o cálculo quer a associação do número escrito à quantidade respetiva, ia escrevendo no quadro todas as operações que iam sendo realizadas. Elas olhavam para cada número escrito e contavam pelos dedos por forma a chegarem à solução (Figura 15).

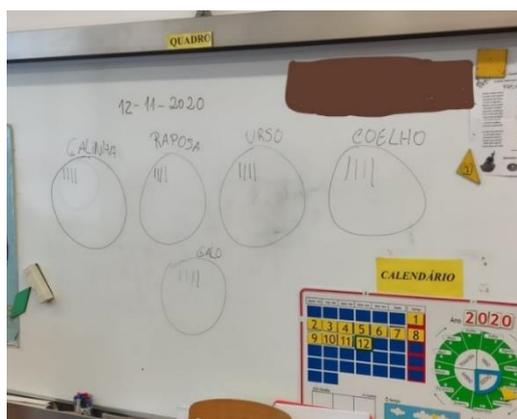


Figura 15 – Construção dos grupos de animais.

No final, por forma a ser feito um registo da atividade, expliquei às crianças que iriam completar um gráfico de barras que tinha como dados: os animais e o número de patas. As crianças tinham de pintar os quadrados presentes de acordo com o número de patas de cada animal. Após a explicação, as

crianças dirigiram-se às suas mesas de trabalho respetivas e cada uma completou o seu gráfico de barras (Figura 16).

A atividade de registo das aprendizagens foi um sucesso! As crianças lembravam-se do número de patas de cada animal, pintaram o número de quadrados correspondente e construíram gráficos de barras que me deixaram orgulhosa e contente (Figura 17).



Figura 16 – Crianças a completar um gráfico de barras.



Figura 17 – Exposição dos trabalhos finais.

4.1.2. “Conhecendo músicas tradicionais dos países de origem das crianças”

◆ Leitura orientada e exploração da obra

No momento de Pré-Leitura, constatei que as crianças reconhecem muitas letras: “Tem o “S”. É o “S” de Sara!” (M. 5 anos); “O “E” e o “O”.” (M. 5 anos); “Também tem o “A” do “Sapo”” (P. 5 anos).

Durante a leitura, num certo momento da narrativa, as crianças franziram os olhos, mostrando um certo desconforto:

– Não devias andar com aquele rato sujo (...) Porque ele é diferente de nós! – disse a Pata.

– Mas nós somos todos diferentes! – disse o Sapo.

– Não – disse a Pata – Ele não é do nosso grupo! O Rato não é de cá!”

As crianças olharam umas para as outras, admiradas com aquilo que tinham acabado de ouvir. Parecia que se conseguia ouvir os seus pensamentos: “Ah! Já viram o que ela está a dizer!?”; ““Ele não é do nosso grupo?” Porque não?”. Esta situação vai ao encontro daquilo defende Silva (2011, p. 349) relativamente à identificação do leitor com os comportamentos e com as reações das personagens, algo que acontece frequentemente nas narrativas, neste caso com o Sapo.

Terminada a leitura, as crianças responderam e deram a sua opinião relativamente às seguintes questões: “Gostaram da história?”; “Quem eram as personagens desta história?”; “Porque é que o Porco

e a Pata não gostavam do Rato?”; “O que é que, entretanto, aconteceu mais?”; “No final eles ficaram amigos do Rato? Porquê?”. As respostas foram: “Porque o Rato era sujo” (M. 5 anos); “Mas, no final, eles (Porco e Pata) viram que ele era bom” (M. 5 anos). Seguidamente, dirigi a atenção das crianças para o momento da narrativa em que as mesmas franziram os olhos de modo a perceber o que pensaram e o que refletiram na leitura desse momento: “Lembram-se daquele momento (reli o momento supracitado)? O que é que vocês acharam da atitude da Pata e do Sapo?”; “O que é que aprendemos com esta história?”. Ao que as crianças responderam: “A Pata dizia que o Rato não era de cá, mas ele só era diferente” (M. 5 anos); “Não podemos tratar assim os outros” (M. 5 anos); “E o Rato não era sujo, ele era bom” (P. 5 anos); “Eles (Porco e Pata) não estavam a tratar bem o Rato” (M. 5 anos).

Com estas respostas, é possível afirmar que as crianças tinham consciência de que as atitudes da Pata e do Porco não eram corretas. Destaco a resposta de (M. 5 anos) quando disse: “A Pata dizia que o Rato não era de cá, mas ele só era diferente”. Esta criança tocou num ponto explorado pela obra: a **migração**. No entanto, não só a criança (M. 5 anos) como também as restantes captaram e transmitiram a mensagem de que se deve aceitar as diferenças de cada um, assim como o seu lugar/país de origem.

As próximas questões eram para ser interpretadas e respondidas, inicialmente, em determinados momentos da narrativa e não no final da leitura da obra. Contudo, em diálogo com a educadora cooperante, apercebi-me de que, se essas questões fossem apresentadas, as crianças poderiam perder-se no conteúdo da narrativa, não conseguir captar a mensagem da mesma e a magia da hora do conto podia atenuar. Portanto, seguindo o conselho da educadora cooperante e tendo em conta que o educador tem como função criar “(...) ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura (...) que facilitem a concentração e o envolvimento”, apresentei essas questões no final da leitura da obra, juntamente com as outras questões referidas anteriormente. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 72). As perguntas – “Cheirava que era um regalo”, significava que cheirava bem ou mal?”; “O que é que quer dizer “indignada”?”; “Deem-me um exemplo de um país onde as pessoas falam português. E francês? E inglês?”; “Alguém sabe onde fica a China? Fica longe ou perto de Portugal?”; “E a América? Sabem onde fica?” – tinham como principal objetivo direcionar a atenção das crianças para nomes de países e continentes e, simultaneamente, captar os conhecimentos prévios que possuem sobre os mesmos: “França! Na França, fala-se francês! E também se fala francês na Suíça. E na Suíça também se fala alemão e italiano” (M. 5 anos); “Eu tenho um tio que está na Suíça” (A. 4 anos); “Na Inglaterra, fala-se inglês” (M. 5 anos); “Fala-se português em Portugal” (P. 5 anos).

Ao longo destas semanas de estágio, pude reparar que a criança (M. 5 anos), aquela que indicou

os países onde se fala francês, é uma criança muito participativa e que possui um leque abrangente de cultura geral. Destaca-se o facto de esta criança saber que, na Suíça, não se fala apenas francês, mas também outros idiomas como o alemão e o italiano. As crianças não referiram, logo de imediato, o Brasil, Angola e Cabo Verde (países de origem de algumas crianças) e os Estados Unidos da América como países onde se fala português e inglês, respetivamente. Só quando referi tal facto é que as crianças responderam em uníssono: “Ah pois é!”, “Não me lembrei!”.

Quanto à China e à América, as crianças mostraram que conheciam o país e o continente, mas não sabiam dizer a sua localização: “Acho que fica longe da China” (J. 5 anos); “A América não sei” (A. 4 anos). Para esclarecer essas dúvidas, apresentei-lhes um planisfério (Figura 18), existente na sala, e mostrei-lhes a localização dos países e continentes: “Aqui está a China, estão a ver? E aqui está a América”; “Alguém sabe onde está Portugal?” (A maioria das crianças soube identificar); “Então, como é que acham que podemos ir para a China? E para a América?”. As respostas das crianças foram: “avião” e “barco”, sendo que uma delas respondeu “carro”. Nessa situação, expliquei à criança que não era possível ir para a América de carro, porque existe um Oceano a separar os continentes e que, no caso da China, seria, sim, possível ir de carro, mas seria uma viagem muito cansativa e que era preferível usar o avião.



Figura 18 – Crianças a explorar o planisfério.

Após este debate com as crianças, incentivei as mesmas a fazerem o registo da narrativa através do desenho, pois este é, também, uma forma de escrita. “O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 69) (Figura 19).

◆ Vamos conhecer e ouvir!

O grupo de crianças tem uma grande admiração/paixão por música e dança! Sempre que a educadora cooperante evocava uma canção, as crianças começavam a trauteá-la ou a dançá-la.



Figura 19 – Crianças a fazer o registo da narrativa através do desenho.

No dia em que foi ouvida uma música tradicional de **Portugal**: “Melhor de mim” da fadista Mariza, as crianças sentaram-se no tapete e relaxaram: “A música é bonita!”; “É calma, parece ioga!”, diziam as crianças, enquanto se mexiam ao som da melodia calma. Na parte da tarde, foram apresentados vários tipos de danças tradicionais portuguesas: o grupo de dança dos Pauliteiros de Miranda do Douro (música enviada pelo encarregado de educação de uma criança cujo país de origem é Portugal), o Malhão, tradicional do Minho e Douro Litoral, o Corridinho Algarvio e o Bailinho da Madeira. As crianças ficaram encantadas com a variedade de músicas e danças! Não demorou muito tempo até que toda a sala se enchesse de ritmo e de crianças a dançar! Nesse dia, a Sala de atividades terminou as suas atividades letivas ao som de música tradicional portuguesa.

Num outro dia, foi escutada uma música tradicional de **Angola**: “Novo País” do cantor angolano Maya Cool, novamente, com as crianças sentadas no tapete, na parte da tarde. As crianças ficaram tão entusiasmadas com o ritmo da música que perguntaram: “Podemos dançar?”. Assim, até ao final das atividades diárias, todas as crianças dançaram, alegremente, ao som da música.

4.1.3. “A união faz a diferença”

◆ As estações dos animais

Onde algumas crianças demonstraram mais dificuldade foi na “Estação do Papagaio”, nomeadamente na realização do ato de atirar uma bola à parede três vezes e apanhá-la em cada receção. Por conseguinte, tive de exemplificar e fazer o exercício junto de algumas delas (Figuras 20, 21, 22 e 23).



Figura 20 – Estação do Papagaio.

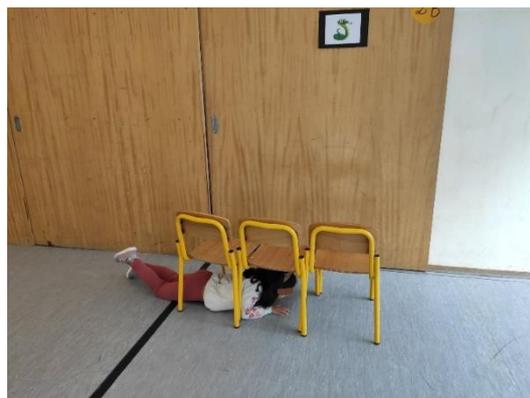


Figura 21 – Estação da Serpente.



Figura 22 – Estação do Crocodilo.

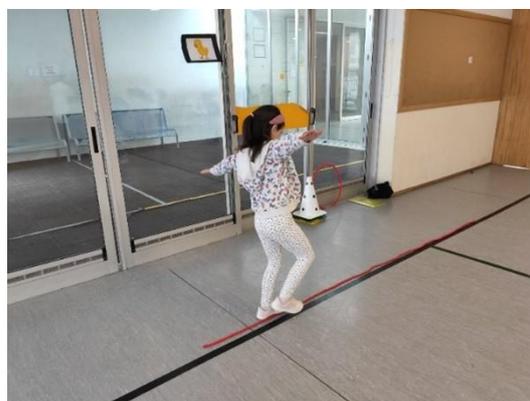


Figura 23 – Estação do Pintainho.

◆ Leitura orientada do conto

Durante o momento de Pré-Leitura, as crianças reconheceram muitas letras presentes na capa da obra: “Tem o “O”! Ovos!” (P. 5 anos); “O “M”! (M. 5 anos); “Tem muitos “O”!” (J. 5 anos); “Também tem o “I”!” (M. 6 anos).

Ao questionar sobre a palavra “misteriosos”, presente no título, as crianças responderam: “Se calhar não se sabe de onde vieram...” (M. 5 anos); “São uns ovos estranhos” (J. 5 anos); “Ovos

diferentes...” (M. 6 anos). Estas observações possibilitaram perceber que a maioria das crianças tem conhecimento do significado que a palavra “misteriosos” carrega.

À medida que os animais iam surgindo, a criança (M. 5 anos) apercebeu-se que esses animais foram mencionados no dia anterior nas atividades de Educação Física: “Hum, eu acho que já estou a perceber...”. Nesse momento, olhei para ela e perguntei-lhe: “O que foi? O que é que estás a pensar?”; ao que ela respondeu: “Eu acho que é uma coisa que estou aqui a pensar, mas ainda não sei...”. A criança conseguiu, realmente, associar os animais às atividades do dia anterior, ou seja, ela tinha acabado de perceber o porquê de ter construído estações com aqueles animais especificamente: “Então, o que é estavas a pensar?”, perguntei. Ela respondeu: “Foram os animais que vimos ontem na aula de Educação Física! Cada sítio, onde tinha um exercício para fazer, tinha um desses animais!”. Eu não podia estar mais satisfeita! Trato sempre de planificar e implementar atividades interligadas e com sentido para as crianças e, por isso, a alegria sentida foi imensa: “Muito bem (M. 5 anos)! Foi mesmo isso! Eu fiz isso de propósito! Eu estava a ver quem é que se conseguia lembrar dos animais e das atividades que fizemos ontem. Muito bem, fiquei muito contente!”. A criança sorriu, satisfeita com a sua intervenção, e as restantes afirmaram: “Ah pois é!”; “Nós tivemos de saltar sobre as pedras do rio (um exercício da atividade “Estações dos Animais”) como o crocodilo!”; “Pois é! Fizeste de propósito! Tu sabias (risos)”.

De seguida, dirigi a atenção das crianças para o verso da narrativa: “Ai, mas que filho, eu até desmaio! Em vez de ser pinto é um papagaio”. Perguntei se notavam “alguma coisa” nestas palavras. “Desmaio” e “papagaio”: notam algo nestas palavras? A criança (M. 5 anos), perspicaz e atenta como sempre, disse, com convicção: “São rimas! “Desmaio” rima com “Papagaio!””.

No momento em que abordei a questão da **adoção**, evocada pela obra, perguntei, primeiramente, como se chamavam os filhos da galinha e incentivei as crianças a pensar sobre como é que os outros animais tinham chegado ao ninho da galinha. A maioria das crianças respondeu que “as mães dos outros animais se enganaram no ninho”, e que, por essa razão, a galinha teve de tomar conta deles. Foi nesse momento que abordei o conceito de adoção: “As mães do crocodilo, do papagaio, da serpente e da avestruz podiam não ter condições para tratar dos seus filhos. Se calhar não tinham comida, não tinham um ninho quentinho e, por isso, colocaram os seus ovos no ninho da galinha, para que ela os pudesse cuidar, porque as mães dos outros animais sabiam que a galinha ia ser uma boa mãe. O que acham?”. As crianças responderam: “Pois é. Se calhar foi isso.”; “Assim, os animais tinham uma mãe que tratava deles”; “Eles eram uma família unida”. Ressalvei, contudo, que as mães dos outros animais não seriam, obrigatoriamente, más mães que abandonaram os seus filhos, pelo contrário, seriam mães que amavam

os seus filhos e que pensavam no que era melhor para eles.

Por último, em conjunto com a educadora cooperante, apresentei a seguinte questão: “Qual acham que foi o momento da narrativa que mostrou que aquela família era unida?”. As crianças pensaram e responderam: “Quando ela ia buscar comida para os filhos”; “Quando ela fazia cócegas à serpente”; “Porque ela cuidou de todos os animais”. De facto, são atos que demonstram o amor de uma mãe e de uma família, mas, passado algum tempo, quatro crianças conseguiram chegar à resposta desejada: “Foi quando o pintainho foi apanhado pelo rapaz e os animais atacaram-no!”; “Os animais ajudaram o pintainho!”; “Eles lutaram com o rapaz para salvar o pintainho!”. “Exatamente! – disse satisfeita. Esse trabalho em equipa no salvamento do pintainho mostrou que a família é unida, que são uns para os outros! Os irmãos entreajudaram-se e o pintainho ficou a salvo. Muito bem!”.

◆ 3, 2, 1, Ação! Dramatizando a obra *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar

Incentivei as crianças, em grande grupo, a fazerem um reconto da obra explorada para que pudessem recordar aspetos e acontecimentos associados à mesma. Fiquei muito satisfeita ao verificar que as crianças se lembravam de cada acontecimento, da sua ordem cronológica, e de cada pormenor de cada personagem e acontecimento. Assim, pode dizer-se que o reconto da obra foi um sucesso!

Após esse momento, foi atribuída a cada criança uma personagem da obra. Todas as crianças mostravam vontade em participar, inclusive as mais tímidas. Todas queriam ter um papel! “Eu quero ser o crocodilo!”; “Posso ser a galinha?”; “Eu quero muito ser o pintainho!”; “Sara, eu quero ser a serpente, posso?”. Algumas demonstraram alguma timidez na execução de algumas ações e expressões, como rastejar como uma serpente, dar passos grandes como a avestruz, mostrar admiração, raiva, felicidade e outros sentimentos. No entanto, eu, que tinha o papel de narrador, ia sempre encorajando e estimulando cada criança a expressar-se e a divertir-se com a sua personagem.

No fim desta primeira apresentação, as crianças fizeram uma vénia e as restantes que se encontravam na “plateia” aplaudiram alegremente. Perguntei às mesmas se também queriam representar e a resposta foi um enorme e alegre “SIM!”: “Eu quero ser o pintainho. Ele é tão fofinho!”; “Eu quero ser o rapaz para poder fugir e apanhar o pintainho (disse, rindo)”;

“Eu quero ser o papagaio! Ele é muito engraçado!”; “Eu também quero ser um animal!”. Terminada esta nova apresentação, houve, novamente, muitos aplausos!

Durante o lanche, as crianças comentavam o quanto tinha sido divertido dramatizar a obra. Este ato mostra o entusiasmo e o significado que esta atividade teve para as crianças, uma vez que é “tema de conversa” entre elas, na hora do intervalo: “Foste muito engraçado! Não largavas o pintainho!”; “Eu

tinha muitos filhos, era a mãe.”; “És ladrão! És ladrão! Vou prender-te na prisão! (risos)”;

“Ah! Foi muito giro” – conversavam alegremente.

4.1.4. “A simbologia do Natal e as suas diferentes tradições”

- ◆ Visualização, por meio de um vídeo, de um teatro de sombras relativo ao conto *A Noite de Natal*, de Sophia de Mello Breyner Andresen

Tal como foi referido anteriormente, na secção respetiva à descrição das atividades didáticas, no terceiro capítulo, o vídeo que apresentava a narrativa alterou um pequeno aspeto: no teatro, mostra que foi a mãe de Joana, a personagem principal, que disse à mesma que Manuel, amigo de Joana, era pobre e que, por isso, não iria ter presentes no Natal. No entanto, o conto original de Sophia de Mello Breyner Andresen refere que foi Gertrudes, a cozinheira, que conversou com Joana sobre a pobreza de Manuel.

No fim da apresentação, pedi às crianças que contassem aquilo que havia sido mencionado no vídeo. Fiquei muito admirada e contente ao ver que as crianças repararam na alteração da narrativa supracitada: “Aqui disse que foi a mãe que falou com a Joana, mas não foi” (M. 5 anos); “Não foi a mãe que falou do Manuel com a Joana” (P. 5 anos). Quando perguntei quem tinha conversado com a Joana, eles não se lembravam do nome “Gertrudes”, mas responderam corretamente, dizendo: “Foi a cozinheira!”. Pode dizer-se que estas crianças são muito perspicazes e atentas aos pormenores!

- ◆ Diálogo com as crianças sobre as tradições de Natal relativas ao país de origem de cada criança

Foi lido cada texto feito pelas crianças, juntamente com as suas famílias, que retratava como celebravam o Natal, caso o festejassem, e debateram-se as diferenças e tradições que o Natal apresenta (Figura 24): “Eu gosto muito do Natal!”; “Eu escrevi duas cartas ao Pai Natal para o caso de uma não chegar lá e perder-se (achei imensa piada a este comentário!)”; “Para mim e para a minha família, Natal é o nascimento de Jesus, por isso nós fazemos um lindo presépio com Maria e José”; “Eu também fiz um presépio e um pinheirinho”; “Eu vou passar o Natal em Angola com o meu pai e toda a minha família junta. É muito alegre e superdivertido!”; entre outros.

4.1.5. “Eu sou assim”

- ◆ Leitura orientada da obra

Como já foi constatado em atividades anteriores, este grupo de crianças, com a exceção das que ainda têm 4 anos, mostram ser detentoras de conhecimento respeitante ao domínio do reconhecimento

de letras: ““P” de “peixinho” e o meu nome também!” (P. 5 anos); “Também o “I”. Tem muitos “I”!” (M. 6 anos); “O “A”!” (J. 5 anos); “Também tem aí o “X”! A letra que parece uma cruz.” (M. 5 anos). Aproveitei este momento e levantei a seguinte questão: “Quem é que tem a letra “P” no nome?”, “E a letra “A”?”, “E o “I”?”. As crianças respondiam e apontavam para as que tinham as respetivas letras no nome: “P (5 anos) tem!”; “O meu pai tem o “A” no nome dele! (perguntei como se chamava o pai e confirmou-se que essa letra estava presente no nome)”; “(J. 4 anos) também tem o “I”. Não está em primeiro, mas tem o “I” no meio (esta criança conseguiu identificar uma letra no meio do nome e não apenas no início do nome da criança)”.



Figura 24 – Construção do cartaz “O Natal no meu País”.

Durante a leitura, algumas crianças apontavam para peixes que lhes iam chamando a atenção: “Olha! Este é um peixe-balão!” (D. 5 anos); “Este aqui é muito... estranho... parece um caracol!” (K. 5 anos); “Este peixe parece-se com aquele animal que agora não me lembro qual é... hum... ah! Já sei! Um pavão! (a criança associou as barbatanas coloridas do peixe às penas coloridas do pavão)” (H. 5 anos); “Este parece uma folha de outono (o peixe era castanho)” (P. 5 anos); “Olha, tem um cavalo-marinho!” (M. 6 anos); “Tanta sardinha! Vamos contá-las!” (P. 5 anos); “Olhas, as algas estão sempre aqui no fundo do mar (a criança apercebeu-se de um ponto ilustrativo relativamente à localização das

algas: as algas estavam desenhadas no fundo da página pois as mesmas encontram-se no fundo do mar)” (J. 5 anos). Contudo, as crianças começaram a dispersar e a querer mexer cada vez mais no livro. Por isso, no sentido de conseguir manter a ordem, pedi-lhes para voltarem ao lugar, para que se pudesse continuar a ler a história.

Retomada a leitura da obra, as crianças foram-se apercebendo de que cada página apresentava palavras que rimavam: ““encantador” rima com “assustador!”” (M. 5 anos). Fiquei contentíssima! Não esperava que as crianças reparassem, neste momento de leitura, nesse pormenor. Tanto que pensei em abordar a questão da rima apenas no momento de Pós-Leitura. No entanto, uma vez que as crianças se aperceberam da presença das rimas e mostraram curiosidade em procurar mais ao longo da obra, aproveitei essa observação para explorar neste momento, e não mais adiante, conforme tinha previsto, a noção de rima: “Muito bem! As palavras rimam! Nós já tínhamos falado sobre as rimas na semana passada. O que são rimas? Lembram-se?”. Após as crianças responderem corretamente, continuei: “Muito bem! Então, vamos ver se ao longo da história há mais rimas!”. A cada página que virava, as crianças esperavam ansiosamente pela minha leitura, por forma a descobrirem palavras que rimassem. Depois de muitas páginas exploradas, a criança M (5 anos), com a sua perspicácia e atenção, fez a seguinte observação: “O livro é todo feito de palavras que rimam. Cada página tem uma rima”. Esta criança é, realmente, extraordinária! A sua observação permitiu, conseqüentemente, que as restantes crianças também verificassem tal facto e demonstrassem desejo em querer contar quantas rimas a obra integrava: “Pois é! É todo feito de rimas! Para rimar e ficar giro!” (P. 5 anos); “Vamos contar, Sara!” (J. 5 anos); “Podíamos contar quantas rimas tem a história!” (M. 6 anos). Assim, disse satisfeita: “A história é contada através de versos que formam rimas. Versos são estas frases, estão a ver? Cada frase tem palavras e algumas rimam. Vamos, então, contá-las!”.

Terminada a leitura, realizei as seguintes perguntas: “Gostaram da história?”; “Quem eram as personagens desta história? Que tipos de peixe vimos aqui?”; “De quem é que o Peixinho gostava mais?”. As crianças responderam corretamente às questões, mostrando lembrar-se dos diferentes e variados tipos de peixes que a obra apresenta. Foi notório o gosto das crianças por esta obra! As mesmas divertiram-se durante a leitura e descobriam novos peixes e diferentes fisionomias que os mesmos podem exibir. Estas conceções vão ao encontro da questão da **diversidade** de espécies e, conseqüentemente, da **diferença**.

◆ Faço o meu autorretrato

Após explicar em que consiste um autorretrato, as crianças compreenderam o objetivo da atividade

e, deslocando-se para as mesas de trabalho, começaram a desenhar: “Eu vou desenhar o cabelo castanho, porque eu tenho cabelo castanho” (M. 6 anos); “Eu vou pintar a pele de castanho.” (C. 5 anos) (a criança é angolana)”. Uma outra criança comentou: “A pele dele é cor de chocolate!”. (C. 5 anos), ao ouvir isso, riu-se e continuou a pintar com um sorriso no rosto. Este episódio tão comovente manifestou aspetos que este Projeto igualmente quais apela: o reconhecimento e respeito pela diferença e a existência da **multiculturalidade** (Figura 25).



Figura 25 – Registo da narrativa através do desenho do autorretrato.

4.1.6. Atividade final e integradora: “Vamos construir um planisfério!”

◆ Onde fica a América?

Depois de perceber os conhecimentos prévios que as crianças possuem no que diz respeito a cidades, países, continentes, entre outros, e, também, o que desejam conhecer mais e melhor, incentivaram-se as mesmas a pensar na melhor maneira de expor todos esses conhecimentos.

Comecei por perguntar: “Qual acham que será a melhor maneira de mostrarmos todos estes

conhecimentos?”; “Onde é que podíamos pôr os nomes dos países e continentes?”. A resposta desejada era a “construção de um planisfério”, mas nenhuma criança conseguiu, à primeira, chegar lá. Ora, como as ideias têm de partir da criança e ter em conta os seus interesses e conhecimentos, aponte para o planisfério, por forma a auxiliar e a guiar o pensamento das crianças, e referi: “Como se chama este mapa grande?”; “O que é que ele nos mostra?”. As crianças responderam: “Países, cidades...”. “Muito bem!”, disse eu; “Então, se nós queremos apresentar os vossos países, os países de cada um de vocês, o que é que nós temos de construir?”. Foi nesse momento que, com muita satisfação minha, surgiu a resposta: “Um planisfério!”. Satisfeita, disse: “Um planisfério! Que boa ideia! Muito bem! Querem construir um planisfério para a nossa sala?”. As crianças responderam com um alegre e alto “Sim!”.

Para acederem a um modelo, apresentei às crianças o planisfério existente na sala e incentivei-as a dirigirem-se ao mesmo e a apontar a localização de um país ou continente que conhecessem. É de notar que todas as crianças sabiam a localização de Portugal!

De seguida, pedi a uma criança de cada vez que cortasse uma parte do continente americano, ou seja, depois vinha outra criança, e assim sucessivamente (Figura 26). As crianças estiveram muito entusiasmadas no recorte e colagem do continente: “Posso cortar eu agora?”; “Eu também quero colar!”; “Ah! Que giro!”.



Figura 26 – Recorte dos continentes.

- ◆ Onde fica a China, Angola e a Turquia? E a Oceania?

As crianças lembravam-se dos nomes e da localização dos países de onde são oriundas. Algo que me deixou contentíssima! Isto demonstra que esta atividade foi significativa para as crianças, pois exibiu a capacidade de captação de conceitos por parte das mesmas e o enorme interesse sentido na realização da referida atividade.

Tal como no primeiro momento, pedi a uma criança de cada vez que cortasse uma parte dos continentes asiático, africano, europeu e a Oceania (Figura 27). As crianças mostravam-se cada vez mais

entusiasmadas ao verem o planisfério a ser construído aos poucos: “Uau! Que giro!”; “Já tem tantos países!”; “Está tão colorido!”; “Eu também queria cortar, posso?”; “Olha, Portugal!”.



Figura 27 – Planisfério com os continentes colados.

◆ Colagem dos nomes e bandeiras dos países de cada criança

Foram exploradas e coladas, no planisfério, as bandeiras dos países de cada criança: “Essa é de Portugal!”; “Essa é do Brasil! Eh! Brasil!”; “Ah! A da Angola é bonita!”; “A bandeira da Turquia parece a bandeira da China!”; “A bandeira de Cabo Verde tem estrelinhas! Que gira! Que gira que é a bandeira de R (5 anos)”. As crianças demonstraram ser portadoras de saberes como: o reconhecimento das bandeiras de Portugal e do Brasil, a observação da semelhança existente entre a bandeira da Turquia e a bandeira da China e, ainda, mostraram curiosidade e entusiasmo na amostra das outras bandeiras (Angola e Cabo Verde), quando expressavam a beleza das mesmas e as diferenças ou semelhanças entre elas (Figura 28).



Figura 28 – Crianças explorando o Planisfério.

Seguidamente, foram colados os nomes das crianças junto do país de onde são oriundas (Figura 29). As crianças mostraram-se muito entusiasmadas e respeitavam a vez de cada uma no momento de colocar o seu nome: “Agora sou eu, vou colar o meu nome no Portugal” (P. 5 anos); “Eu vou ter de esperar porque sou do Brasil” (N. 5 anos); “Eu também sou do Brasil. Tem muitos do Brasil, mas acho que Portugal tem mais...” (M. 6 anos). No final, estimulei as crianças a contar quantas crianças da sala havia em cada em cada país: “N (4 anos) está sozinha na Turquia e Portugal é quem tem mais gente” (M. 6 anos); “Portugal tem muitos meninos!” (J. 5 anos); “Angola só tem dois (crianças)” (P. 5 anos) (Figuras 30, 31 e 32).



Figura 29 – Crianças colando o seu nome no planisfério.



Figura 30 – Crianças observando o planisfério concluído.



Figura 31 – Planisfério concluído.



Figura 32 – Planisfério concluído colocado na parede.

4.2. Apresentação e análise das atividades do 1º Ciclo

4.2.1. “Um Elmer “multicultural””

◆ Leitura orientada e exploração da obra

No final da leitura, fiquei muito contente com as respostas apresentadas pelos alunos relativamente às questões: 1) “Porque é que a Rosa achava os elefantes cinzentos “estranhos?””; 2) “Nesta fala do Wilbur: “Eu julguei que ela era única, e ela achou que o elefante cinzento era único.”. O que é que o Wilbur quis dizer com isto?”. Os alunos souberam interpretar a mensagem que a obra transmitia: 1) “Porque a Rosa nunca tinha visto um elefante cinzento”; “Porque ela só conhecia elefantes cor-de-rosa”; “Pois... é normal que ela ache estranho ver alguém diferente dela”; 2) “O Wil... já não me lembro do nome dele (risos) achava que só havia uma Rosa, um elefante cor-de-rosa, e a Rosa achou o elefante cinzento estranho porque nunca tinha visto nenhum”; “Ela nunca tinha visto um elefante cinzento, achava que havia só um, mas deve haver mais como ela... como há uma “manada de Rosas” também há uma manada de elefantes cinzentos”. Fiquei admirada com essa capacidade de interpretação e, também, perspicácia!

◆ Dou cor à bandeira do meu país

Lancei certas questões como: “Que animal é o Elmer? Nesta história, os elefantes são todos iguais? Em que são diferentes?”; “Eles são todos elefantes, nós somos todos seres humanos, mas todos somos diferentes uns dos outros. Por exemplo, uns têm o cabelo comprido, outros têm o cabelo curto, uns gostam mais de francesinha, outros gostam mais de pizza. Que mais? Conseguem dar-me mais exemplos?”. Os alunos deram vários exemplos, mas aquele que me chamou a atenção e que me permitiu lançar o próximo momento foi: “Por exemplo, uns são do Brasil” (H. 7 anos). Nesse momento, questionei os alunos sobre o seu país de origem, para que pudessem, assim, verificar que a turma é constituída por alunos de vários países diferentes: “Eiii, sete países diferentes!”; “São mesmo muitos!”; “Nós somos o máximo (risos)”.

Os alunos desta turma mostram possuir um grande gosto pela Geografia, nomeadamente no conhecimento de vários países e das suas bandeiras ao pormenor (para além dos seus países de origem como: França, Suíça, Estados Unidos, Turquia, Japão e Itália): “A bandeira da Venezuela é amarela, azul, vermelha e tem oito estrelas”; “A bandeira da Angola é vermelha e preta e tem um símbolo amarelo no meio, com uma estrela”.

Fiquei surpreendida, quando vi os alunos a pedirem-me mais bandeiras para pintar. Queriam

pintar as bandeiras dos outros países para depois colar no caderno. Este ato foi, simplesmente, maravilhoso! As crianças analisavam cada bandeira e viam o que havia de comum e de diferente: “Sara, podes dar-me uma de Espanha, Venezuela e China?”; “Eu também quero, por favor!”; “Eu gostava de ter uma de Portugal, porque estamos em Portugal”; “A da Venezuela e da Roménia têm as mesmas cores!”. Senti-me muito satisfeita por ver que os valores multiculturais estavam a enriquecer o ambiente da aula (Figura 33).



Figura 33 – Colorindo as bandeiras.

◆ Vamos construir um Elmer “multicultural”

Após a introdução ao “Elmer Multicultural” (Figura 34), apresentei o jogo interativo “Caramelos do 2.ºB”, criado por mim, através da página online “Wordwall”, onde, numa roleta, giravam os nomes dos alunos (Figura 35). O jogador selecionado teria de resolver uma operação matemática e, depois,

colocar a sua bandeira no resultado correto, desenhado no Elmer (Figura 36). Os alunos riram-se e divertiram-se ao ver o seu nome escrito na roleta do jogo! Estavam sempre ansiosos por ver quem saía primeiro e quem seria o próximo. O jogo, não só permitiu uma melhor organização no momento da colagem das bandeiras, como também ofereceu um momento divertido para as crianças ao admirarem as suas bandeiras a colorir o Elmer. Ao mesmo tempo, esta atividade permitiu a amostra e a constatação da variedade de países e da multiculturalidade existentes na turma, através da personagem do Elmer.



Figura 34 – Apresentação do “Elmer” multicultural”.



Figura 35 – Jogo interativo “Caramelos do 2ºB”.



Figura 36 – Construindo o “Elmer multicultural”, colando as bandeiras.

Após o “Elmer Multicultural” ser afixado na parede da sala (Figura 37), constatei, novamente, com os alunos a variedade de países e a multiculturalidade existentes na turma: “Olhem se nós fossemos todos iguais. Que seca que seria!”. Ao que as crianças me responderam: “Pois é, não tínhamos um

Elmer tão colorido!”; “Não havia meninos ou meninas, se calhar...”; “Todos gostavam da mesma coisa...”. Concordei, dizendo: “Exatamente, é por isso que é tão bom sermos diferentes! Nós ajudamos uns aos outros e, assim, vivemos felizes, todos juntos, em sociedade.”.



Figura 37 – “Elmer multicultural” concluído, na parede da sala de aula.

4.2.2. “Descobre mais sobre o planisfério”

◆ Leitura orientada e exploração do poema

Comparando com a implementação anterior, senti que consegui manter a ordem com mais facilidade na sala de aula. Ainda tive de chamar a atenção a alguns alunos, acabando, infelizmente, por colocar dois deles de castigo por estarem constantemente a perturbar o ambiente de sala de aula. Não foi uma decisão fácil, mas ajudou-me imenso a trabalhar a questão de manter a disciplina na sala de aula. Após o sucedido, os restantes alunos mantiveram-se atentos até ao final do momento da exploração da obra – o que demonstra que é, realmente, fundamental, fazer ver aos alunos que, para executar uma atividade, é preciso silêncio, ordem e respeito pelas intervenções dos outros.

Manter o ambiente de sala de aula “em ordem” foi o meu maior desafio do estágio! Apesar de,

como estagiária que não possui, ainda, técnicas e experiência suficientes, constatei, em conversa com a minha professora cooperante e outros professores da escola onde me encontro a estagiar, que, mesmo possuindo vários anos de serviço e experiência, continuam a deparar-se, por vezes, com algumas situações problemáticas de caráter disciplinar.

Em relação à obra, os alunos mostraram não a conhecer, mas reconheceram o nome do autor: “Eu já li um livro desse autor” (C. 7 anos).

Após a leitura, fiz uma revisão de conteúdos relativos à estrutura de um texto poético: “Como se chama uma frase de um poema?”; “Um conjunto de frases é uma...”; “Então, quantos versos tem este poema? E quantas estrofes?”. As crianças já não se recordavam completamente destes conteúdos, logo a sua abordagem foi, sem dúvida, fundamental. Posteriormente, estimulei os alunos a procurar nomes, verbos e adjetivos no poema, algo que, também, revelou alguma dificuldade por parte dos alunos. Por exemplo, alguns deles identificavam o “a” como sendo um verbo: “Esse “a” será um verbo?” – perguntei. “Olha para aquela frase que está afixada (frase escrita numa cartolina afixada que tem destacados o determinante artigo, os nomes, os verbos e os adjetivos presentes na referida frase). Que nome tem o “a”? É um nome, um adjetivo, ...?”. Ao analisarem, atentamente, a frase responderam: “Ah pois é! É um determinante artigo... determinante artigo definido!”.

◆ País → Capital

Por forma a evocar, em grande grupo, os nomes das capitais dos sete países de origem que a turma apresenta, disse: “Então, sabem dizer-me porque é que eu escolhi este poema? Há bocadinho, pareceu-me ouvir qualquer coisa...”. Alguns alunos responderam: “É porque tem “Lisboa!”; “Escolheste esse poema porque fala em Lisboa e isso é o que nós temos estado a falar nestes dias!”. Fiquei tão feliz quando ouvi estas respostas! Estes alunos aperceberam-se da referência a “Lisboa”, relacionando com o que já havia sido explorado anteriormente relativo à temática do meu Projeto. Fiquei surpreendida com algumas respostas: “A capital é, normalmente, onde vive o presidente de um país”; “É na capital que decidem as leis”; “É a cidade mais importante do país”. Estas intervenções mostram que a maioria das crianças apresenta alguns conhecimentos relativamente às capitais dos países, um tópico difícil de abordar com alunos deste ano de escolaridade. “Muito bem!” – exclamei, sorrindo: “É isso mesmo! Vocês são uns mestres a Geografia! Não vos escapa nada!”; “E a capital da Angola? Alguém sabe qual é a capital de Angola? (Repeti a questão para os restantes países de origem que a turma apresenta). Mais uma vez, fiquei surpreendida com as respostas, pois alguns alunos mostravam conhecer as capitais dos países da turma (Portugal, Brasil, Venezuela, Espanha, Roménia, Angola e China). Apenas não

identificaram as capitais da Roménia e da China. Por isso, fez-se uma pesquisa através do computador.

◆ Vamos conhecer os continentes!

No terceiro momento da atividade, perguntei se conheciam quais e quantos são os continentes que constituem o planeta Terra. Ao que determinados alunos souberam mencionar apenas o nome de alguns.

Quando apresentei uma imagem exemplificativa com os continentes coloridos, por forma a oferecer uma melhor perceção da sua distribuição geográfica, os alunos reagiram: “Eiii, a América é aquilo tudo?”; “Europa é o mais pequeno”; “Não, não é! É aquele! (apontando para Oceania)”; “Ásia também é grande!”.

◆ Os países do 2.º B no planisfério

A partir da palavra, presente no poema explorado, “Lisboa”, foi possível realizar todos estes momentos referidos anteriormente. Mais uma vez se constata que a literatura para a infância “é de fundamental importância para a construção de conhecimentos, pois através dela o aluno conhece diferentes culturas, etnias, lugares e crenças” (Silva, 2012, p. 4).

No fim da minha implementação, depois de ter levado os alunos até à cantina para almoçarem, a professora cooperante conversou comigo sobre o desenvolvimento da atividade. Fiquei muito feliz quando a professora referiu que se notava uma grande evolução no que diz respeito à gestão e ao desenvolvimento da atividade, na capacidade de captar a atenção dos alunos, levando-os a ficar cada vez mais interessados no tema, e também, apesar de ser algo que se aprende ao longo dos anos, com a experiência, sublinhou que tinha melhorado muito no domínio da disciplina, ou seja, no “saber manter a ordem dentro da sala de aula”.

4.2.3. “Comemoração do Dia da Europa”

◆ À descoberta no dia da Europa

A professora bibliotecária começou por explorar o significado do dia da Europa: “Vou fazer-vos várias perguntas. Primeira: o que é a Europa?”. Os alunos responderam, para minha grande alegria: “Um continente!”. A professora bibliotecária continuou: “Muito bem. E que países fazem parte da Europa? Sabem dar alguns exemplos?”. “Portugal!”, “Roménia!”, “Espanha!”, “Venezuela! Ah, não! Esse não é! (risos)”; “França!”, “Alemanha!”, “Inglaterra!” ... A capacidade de apreensão de novos conhecimentos de alguns alunos é impressionante! E, ao mesmo tempo, mais uma vez, não podia estar

mais feliz por ver que as crianças se lembravam dos conceitos trabalhados comigo (nomes de países, a sua localização e o continente a que pertencem), algo também constatado pela professora bibliotecária: “Muito bem! Estou a ver que aprenderam muito e que estiveram atentos nas aulas da professora Sara!”.

Seguidamente, são exibidas as bandeiras da cidade de Braga, de Portugal e da União Europeia. Apenas alguns alunos reconheceram a bandeira da cidade de Braga. No entanto, todos reconheceram a de Portugal e a maioria reconheceu a da União Europeia (algo que me surpreendeu!) (Figura 38).



Figura 38 – Exposição das bandeiras da cidade de Braga, de Portugal e da União Europeia.

◆ Será que te lembras?

É de salientar que os alunos desta turma mostram muita curiosidade relativamente a conteúdos relacionados com a Geografia. Quando o país de origem de um aluno é mencionado, o mesmo fica entusiasmado e com um grande sorriso no rosto por ver o nome do seu país a ser ouvido e discutido (Figura 39). Esta partilha e inclusão de culturas é uma parte fulcral do meu Projeto e as crianças desta turma cooperam, indubitavelmente.

4.2.4. “Meios de comunicação”

◆ Leitura orientada e exploração da obra

No momento em que direcionei a atenção dos alunos para o “envelope” que envolvia o livro, os

mesmos afirmaram, de imediato: “Ah! É uma carta!”. Quando lhes perguntei o porquê de afirmarem tal, eles responderam que “viram os desenhos feitos no envelope”, ou seja, tiveram em atenção os elementos que sugeriam a representação do envelope, os elementos paratextuais (Figura 40).



Figura 39 – Jogo “Bandeiras” da página online “Europa Learning”.



Figura 40 – Explorando a obra *Uma última carta*, de Antonis Papatheodoulou.

No final da leitura, lancei a seguinte pergunta: “Porque é que as notícias boas eram “leves” e as notícias más eram “pesadas”?”. “As notícias boas são leves porque são boas, não custa dizer, são coisas que põem as pessoas felizes. As notícias más podem magoar as pessoas por isso pesam e doem.” (C. 7 anos).

◆ Meios de comunicação pessoal & Meios de comunicação social

Assim, introduzi o conceito de “meio de comunicação”, começando por levantar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente a esse tema: “A carta é um meio de comunicação. Um meio de comunicação é algo que usamos para comunicar uns com os outros. A carta é um exemplo deles. Quais foram, então, os meios de comunicação mencionados nesta obra?”. De entre outras respostas corretas, destaco um dos alunos que referiu a “fala” como um meio de comunicação, algo que me deixou muito satisfeita, uma vez que o meu objetivo era que fossem os alunos a descobrir que os diferentes idiomas

são, também, um meio de comunicação: “Muito bem (J. 7 anos)! A “fala”, a língua que nós falamos, o português, o espanhol, romeno, o chinês, a linguagem gestual e muitas outras são meios de comunicação. São línguas diferentes, cada país tem a sua língua, os surdos usam a linguagem gestual, os cegos usam o braille, mas todos conseguimos comunicar”.

Reuni, no quadro, os meios de comunicação mencionados no momento de partilha e discussão de ideias e introduzi os dois tipos de meios de comunicação, **social** e **pessoal**, e estimulando os alunos a pensar na diferença existente entre os dois tipos: “Qual será a diferença entre os “meios de comunicação pessoal” e os “meios de comunicação social”? O que significará “pessoal” e “social”?”. ““Pessoal” deve ser para comunicar com as pessoas e “social” é o Instagram, o Facebook...” (J. 8 anos). Parti desta afirmação para continuar com a exploração dos conceitos: “Mas todos servem para comunicar com as pessoas, certo? Os “meios de comunicação sociais” também servem para comunicar com as pessoas, certo? Tu falaste em Instagram, Facebook, quais são os meios de comunicação, dos que escrevemos aqui, que permitem aceder ao Instagram e ao Facebook?”. Ao que os alunos responderam: “Computador, tablet e telemóvel”.

No início, as crianças entendiam os “meios de comunicação social” como as aplicações das redes sociais. No entanto, após várias partilhas de ideias, perceberam que ambos os meios permitem estabelecer contacto entre as pessoas: os “meios de comunicação pessoal” permitem o contacto entre duas pessoas e os “meios de comunicação social” permitem o contacto com um número indeterminado de pessoas (Figura 41).

4.2.5. *“Vamos cozinhar uma receita típica da nossa cidade: os Fidalguinhos de Braga”*

◆ Leitura orientada e exploração do conto

Numa atividade de Pré-Leitura, referi que a obra apresentava vários contos e que o “País dos Contrários” era aquele que iríamos explorar. Assim, por forma a estimular a formulação de inferências e a criação de hipóteses, formulei as seguintes questões: “Tendo em conta o título, de que acham que trata a história?”; “O que será um “País dos Contrários”?”. As crianças responderam, de imediato: “Vai falar sobre o País dos Contrários. É o título!” (D. 7 anos); “O “País dos Contrários” é um país onde há contrários.” (A. 7 anos); “É um país onde tudo é ao contrário. As pessoas devem andar a fazer o pino (risos).” (H. 7 anos); “Ou então as pessoas boas são más, por exemplo.” (L. 7 anos). Com estes comentários, é possível perceber que os alunos têm estabelecida a noção de “contrário” e que se o país tem “contrário” no nome, então, nesse lugar, tudo se passa ao contrário (“As pessoas devem andar a fazer o pino.”; “As pessoas boas são más.”).

Deste modo, durante a leitura, no momento em que é descrito o País dos Contrários, os alunos previam como este era: “Os ponteiros do relógio, em vez de andarem para a direita...” – e, de seguida, os alunos completavam: “andavam para a esquerda!”.



Figura 41 – Recorte das imagens relativas aos meios de comunicação.

Após a leitura, aproveitei para concretizar uma revisão e exploração dos antónimos das palavras, expondo, para tal, a seguinte questão que levaria as crianças até ao conceito de “antónimo”: “Quando queremos dizer que “esta palavra” é o contrário “daquela palavra”, qual é o termo que utilizamos?”. Notava-se que os alunos tinham a palavra (“antónimo”) em mente, mas, naquele momento, não se estavam a conseguir lembrar: “Hum... António? (risos)”; “Ah! Antónimo!” (J. 8 anos).

◆ Vamos confeccionar uma receita típica da cidade de Braga

Comecei por explorar a estrutura de uma receita (ingredientes e preparação) e, de seguida, por observar quais os ingredientes necessários e quais as quantidades a serem usadas de acordo com o número de pessoas (Figura 42): “Esta receita dá para fazer muitos fidalguinhos, mas não chegariam para todos. Por isso vamos seguir a receita usando o dobro dos ingredientes. O que é o dobro? Quem se lembra? O que é que temos de fazer para chegar ao dobro?”. A maioria dos alunos lembrava-se e

respondeu: “O dobro é fazer “vezes dois”.”; “É “vezes dois”, por exemplo, se a farinha é 500g, o dobro é mil! (responde, admirado com o resultado).”. As crianças souberam calcular o dobro dos restantes ingredientes sem dificuldade (Figuras 43, 44, 45 e 46).



Figura 42 – Preparação para a confeção dos fidalguinhos.



Figura 43 – Colocando o açúcar e a manteiga.



Figura 44 – Colocando a manteiga.



Figura 45 – Deitando o leite.



Figura 46 – Deitando a farinha.

◆ **Mãos à obra! Os Fidalguinhos do 2.º B**

As crianças provaram os fidalguinhos e mostraram-se orgulhosas pelo seu trabalho: “Hum, estão muito bons!”; “Trabalhámos bem! (risos)”; “Eu pensava que não ia gostar, mas afinal gosto muito. Estão muito bons!”; “Hum, este sabor é tão bom! São melhores do que os que comi uma vez”. Fiz-lhes ver que o sabor delicioso daqueles fidalguinhos era resultado do seu esforço (Figura 47) – um comentário que deixou as crianças com um enorme sorriso que esboçava palavras como: “Vejam só do que eu sou capaz! Sou capaz de, em conjunto com os meus amigos, fazer doces tão bons como estes!”. E essas palavras, isto é, o agrado demonstrado na realização desta atividade, deixou-me muito satisfeita e com o sentimento de ter consigo transmitir, mais uma vez, mensagens importantes: “Trabalhando em equipa, consegue-se fazer coisas incríveis, como doces deliciosos” (Figura 48); “Com esta atividade, pôde-se demonstrar o carinho que se tem pela cidade que nos acolhe” (Figura 49).



Figura 47 – Construindo os fidalguinhos.



Figura 48 – Fidalguinhos do 2ºB.

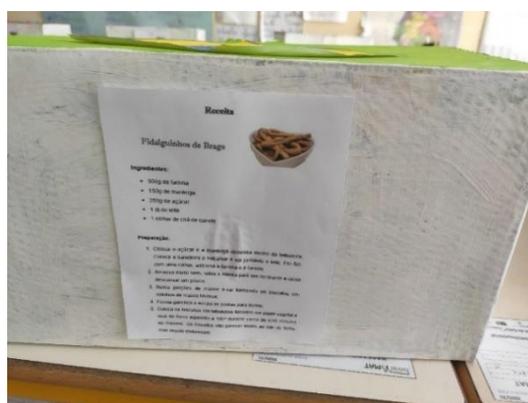


Figura 49 – Parte de trás da caixa com a receita dos fidalguinhos.

4.2.6. Atividade final e integradora: “Uma caixa do tesouro: a Caixa do meu País”

◆ Reunindo informações sobre o meu país

Os alunos recortaram, preencheram e colaram, na caixa, uma “Ficha de identificação da caixa” onde lhes foi pedido para escreverem a sua naturalidade e nacionalidade. Antes do respetivo preenchimento, perguntei às crianças se conheciam essas palavras (obtive várias respostas afirmativas) e, de seguida, expliquei-lhes a diferença entre “nacionalidade” e “naturalidade” (Figuras 50 e 51).

◆ Conhecendo as comidas e monumentos tradicionais de cada país

No momento em que observavam as imagens, as crianças mostraram-se surpreendidas com a variedade de monumentos e gastronomia que cada país apresenta: “Olha o Bom Jesus! É aqui em Braga, é perto!”; “Eu já fui à Torre de Belém!”; “Oh, quem não conhece a Muralha da China?”; “Eu já vi essa comida nalgum sítio, mas acho que nunca comi.”; “Pastel de nata é tão bom!”; “Estou a ficar com fome

(risos).” (Figura 52).

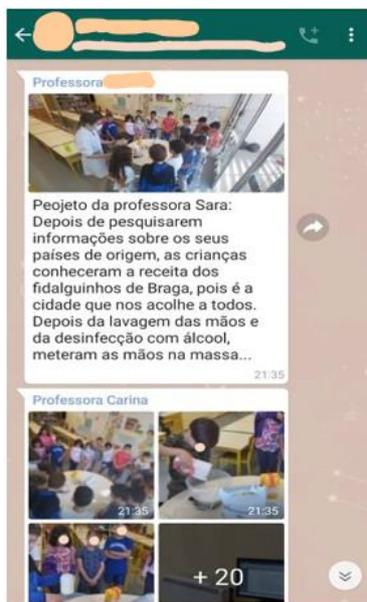


Figura 50 – Grupo do WhatsApp dos encarregados de educação.



Figura 51 – “Ficha de identificação da caixa” e planisfério colados na caixa.



Figura 52 – Interior das caixas, com as diversas informações recolhidas ao longo das minhas implementações.

Esta atividade que, como foi referido anteriormente, constituiu o produto final deste Projeto, foi sempre realizada com muito interesse pelas crianças. Todos os dias, perguntavam-me, por exemplo: “Hoje vamos trabalhar na caixa?”; “Podemos levar a caixa para casa?”; “Yeah, hoje vamos trabalhar na caixa! Que bom!”. Estes comentários mostravam que os alunos estavam a gostar da atividade, a aprender mais sobre os diversos países e, por conseguinte, estabeleciam uma aprendizagem significativa. Algo que me deixou, naturalmente, muito contente! (Figura 53).



Figura 53 – Alunos a pintar a bandeira na sua caixa.

Alguns alunos precisaram de mais tempo para realizar estas tarefas, pois uns tinham faltado e outros não tinham terminado no dia. Este aspeto permite constatar, mais uma vez, que cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem e, conseqüentemente, na concretização de atividades (Figuras 54 e 55).



Figura 54 – Caixas pintadas com o fundo da bandeira.



Figura 55 – Caixas dos países finalizadas.

CAPÍTULO V: Considerações Finais



5. Considerações Finais

Neste último capítulo, faço uma reflexão alusiva às aprendizagens, dificuldades e momentos que derivaram deste percurso de Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

É curioso olhar para trás e relembrar tudo aquilo que vivi até chegar onde estou...

O primeiro ponto que pretendo salientar é a importância do estágio, isto é, da prática educativa, na construção do perfil da profissão. Graças a esta experiência de desenvolvimento profissional, é possível contactar com o mundo do trabalho e experienciar uma aproximação à realidade futura, de forma reflexiva, investigativa e analítica. O estagiário é exposto a várias práticas de ensino, metodologias e conceções de profissionais de educação, que permitem o amadurecimento da questão relativa ao “o que é ser um bom educador/professor?”. “Este processo dialógico contínuo com os diferentes agentes educativos – crianças, professores, famílias e supervisores – (...)” possibilita “(...) um crescimento profissional e pessoal, despoletando reflexões constantes e uma melhor identificação e apropriação das especificidades do contexto pedagógico, neste caminho de construção do Ser Professor” (Silva, Reis, & Sarmiento, 2021, p. 254).

Nas primeiras semanas de estágio, em contexto de Pré-Escolar, senti alguma inquietação, não só pelo receio de não conseguir aproveitar o melhor possível da minha observação como também devido às restrições exigidas pela situação epidemiológica provocada pelo Coronavírus - COVID-19 que atualmente vivemos. Surgiram algumas inseguranças, no que diz respeito às limitações impostas à comunicação social face às restrições conhecidas. O uso de máscara veio dificultar o diálogo e, ao mesmo tempo, a expressão facial passou a ser transmitida apenas através do olhar. Tratou-se, sem dúvida, de um desafio acrescido, para além daqueles que se colocam ao meu papel como estagiária, que pretende dar os primeiros passos no ato educativo.

O ensino à distância foi um outro desafio com que me deparei. O início do estágio em contexto de 1º Ciclo foi realizado por meio dessa modalidade e, conseqüentemente, as limitações impostas, face às restrições conhecidas, dificultaram o diálogo, a interação com a professora cooperante e com as crianças da turma e, simultaneamente, o desenvolvimento das aulas. As interferências provocadas por falhas na internet ou pela quantidade de crianças a falarem em simultâneo quebravam o ritmo e o funcionamento das aulas, obrigando, conseqüentemente, a professora a chamar a atenção e a parar a aula. Ao mesmo tempo, devido às referidas interferências, não tinha a oportunidade de intervir as vezes que desejava e, como resultado, não estabelecia, tão facilmente, relações com as crianças.

Apercebi-me da dificuldade que acarreta um ensino não presencial, um ensino onde os alunos estão longe de mim, apesar de estarmos na mesma “sala”, caracterizado pela dificuldade em estabelecer a socialização e onde se observa o enorme desejo, esboçado nos olhos das crianças, de voltar à escola, de voltar a estar com os amigos e de voltar à sua rotina. Confirmei, assim, as minhas certezas a respeito da importância da relação afetiva no processo de ensino-aprendizagem, tal como referi anteriormente. “Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sócio-cultural, pois pode-se afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações e relações entre sujeitos, enquanto experiências vivenciadas” (Rubio & Mello, 2013).

O poder avassalador deste “pequeno” vírus, invisível a olho nu, que mudou a vida de todos, que mudou a minha vida como estagiária e que afetou a vida das crianças é, deveras, preocupante! As suas infâncias ficaram condicionadas em vários domínios, nomeadamente, no da Educação e no da socialização. E, por conseguinte, afetou o percurso e a organização do método de trabalho de todas as estagiárias que se encontravam a dar os primeiros passos como futuras profissionais do sistema educativo.

Não obstante, tentando ver o lado menos negativo, um desafio como este mostrou, não só a mim, como a todos os intervenientes da ação educativa, que o ser humano aprende e vai-se desenvolvendo em interação com o seu meio físico e social. Por outras palavras, “as relações estabelecidas entre os indivíduos e o mundo são (...) afetivas, agradáveis ou não, e são por meio dessas experiências que se constituem nossas preferências, nossa forma de entender o mundo e nos posicionarmos perante ele” (Pina, 2013). Acredito que, daqui em diante, valorizar-se-á, ainda mais, cada gesto que for é apresentado e transmitido.

Uma das principais dificuldades que surgiram durante as sessões de implementação prende-se com a questão de manter a disciplina em sala de aula. Ao longo das minhas intervenções, percebi que manter o ambiente de sala de aula “em ordem” ou, por outras palavras, zelar pela harmonia e a tranquilidade, é dos maiores desafios de um professor. Tive alguma dificuldade em manter os alunos atentos durante a realização das atividades, uma vez que ainda não disponho de técnicas e experiência suficientes para tal. A juntar a este aspeto, a minha personalidade não combina com “rigidez” e, por isso, a complexidade associada ao desenvolvimento de uma postura dessa natureza deixou-me um pouco apreensiva. Não obstante, recebi apoio e conselhos que me sossegavam, que diziam que não existe uma “fórmula mágica” para manter a ordem na sala de aula. Cada professor vai aprendendo, ao longo do tempo, a lidar com alunos e a contruir a sua própria “fórmula”.

Posso afirmar que os objetivos foram cumpridos e que o processo de investigação-ação se

desenvolveu com sucesso. As crianças, quer pertencentes ao Pré-Escolar quer ao 1º Ciclo, mostraram ser portadoras de sentimentos de aceitação, carinho e respeito pelo próximo, através da sua postura em situações de participação, interajuda e partilha. As atitudes e os comportamentos exibidos realçavam e embelezavam a importância do “diferente”, que a diferença é o que nos torna únicos. Para culminar, tal como foi aludido no primeiro capítulo, uma parte do título deste Projeto, nomeadamente “Não importa ser diferente!”, nasceu da intervenção de uma criança! Tal prova que as conceções associadas à multiculturalidade e à diferença não estão fora do pensamento das crianças. O que, por vezes, acontece é a falta de estimulação e promoção dessas noções por parte do adulto. Se o profissional de educação tiver o cuidado de estimular a criança para a validade e importância desses parâmetros, a mesma desenvolverá o seu espírito crítico e, por conseguinte, exibirá uma postura consciente como cidadã, ao longo da sua vida.

No que concerne à literatura para a infância, esta revelou-se, sem qualquer dúvida, uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. A sua essência interdisciplinar possibilitou a planificação de atividades significativas que promoviam valores multiculturais e a confirmação do seu poder imaginativo que transmite mensagens e aprendizagens, permite a “viagem” por mundos fantásticos e prende os seus ouvintes na descoberta do mundo real. Por outras palavras, a literatura para a infância admite ao leitor e ao ouvinte um momento prazeroso recheado de saberes e magia.

O Projeto que delineei foi concluído, conforme expus, mas creio existirem ainda algumas possibilidades de extensão que, no futuro, gostaria de experienciar/experimentar, designadamente com o recurso a outras obras de literatura para a infância (por exemplo, textos clássicos) ou com a promoção de outras estratégias, como por exemplo, apelando à vinda aos contextos de familiares dos meninos/alunos de outras nacionalidades.

É com muito orgulho que termino este percurso de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que me ensinou e fez crescer imenso, tanto a nível como profissional. Ainda me custa acreditar que finalizei esta fase tão importante da minha vida, com muito esforço, momentos difíceis, mas, acima de tudo, com muita satisfação e orgulho.

Não podia estar mais feliz por ter conhecido crianças tão incríveis e carinhosas, com quem tive o enorme gosto de trabalhar e que me conseguiam pôr sempre um sorriso no rosto – um dom que as crianças têm. Nos dias mais cinzentos, elas conseguiam formar um arco-íris de esperança e otimismo. Elas sabem olhar para a vida de uma maneira tão positiva, alegre e curiosa... Isso é o que eu mais admiro nelas! Eu vejo-me nelas, admiro a maneira como exploram e apreciam o mundo, como vivem cada dia intensamente.

Continuarei a trabalhar para me tornar numa profissional de educação que transmite um método de ensino-aprendizagem que proporciona momentos significativos, divertidos e inesquecíveis na vida das crianças.

Todas as experiências que vivi foram, são e serão sempre um ensinamento, incluindo a minha experiência delicada no meu tempo de criança. Os meus tempos no jardim-de-infância e no 1º Ciclo não foram fáceis. Senti muita insegurança, ansiedade, tristeza e problemas de autoestima. Mas foram esses momentos, juntamente com tudo o que aprendi em contexto de estágio, que me permitiram descobrir o meu grande objetivo: guiar crianças.

Quando tinha dúvidas, quando achava que não servia para a “coisa”, uma pequena mão apertava a minha e uma voz vinha dizer-me “Sara, olá!”. Aquela mão, aquela voz, aquela criança, fez-me perceber que ser educadora e professora é a melhor profissão do mundo!

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem.

Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Bibliografia ativa

- Agualusa, J. E. (2000). O País dos Contrários. Em J. E. Agualusa, *Estranhões & Bizarrocos* (p. 64). Alfragide: Dom Quixote.
- Andresen, S. d. (1959). *A Noite de Natal*. Porto: Porto Editora.
- Cousins, L. (2009). *Viva o Peixinho!* Alfragide: Editorial Caminho.
- Lallemand., O. (2020). *O Lobo que Queria Mudar de Cor*. Lisboa: Zero a Oito.
- Mckee, D. (2018). *Elmer e a Rosa*. Lisboa: Nuvem de Letras.
- Muralha, S. (2020). Joaninha. Em S. Muralha, *Bichos, Bichinhos e Bicharocos* (pp. 20-21). Porto: Porto Editora.
- Papatheodoulou, A. (2016). *Uma última carta*. Porto: Kalandraka.
- Rodriguez, B. (2011). *O Ladrão de Galinhas*. East Sussex: Bags of Books.
- Soares, L. D., & Bacelar, M. (2015). *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tullet, H. (2013). *Sem título*. Lisboa: Edicare Editora.
- Velthuijs, M. (1999). *O Sapo e o Estranho*. Alfragide: Editorial Caminho.

Bibliografia passiva

- Alonso, L., & Silva, C. (2011). *Instrumento de Avaliação Formativa e Sumativa da Prática Profissional*. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação
- Azevedo, F. J. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação* (pp. 1-18). Alameda: Escola Superior de Educação Jean Piaget. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/12645>
- Azevedo, F., & Palhares, P. (2010). Uma proposta de integração entre a matemática e a literatura infantil em contexto de jardim de infância: Integrating mathematics and children's literature in a preschool context. *05* (1), pp. 15-24. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2010v5n1p15>
- Ayoub, E. (2001). Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, pp. 53-60. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594>

- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Carvalho, C., & Araújo, M. M. (2019). Ladrão de galinhas: um diálogo sobre a estética no livro de imagem. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, (56), pp. 1-12. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2316-40185616>
- Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Pereira, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Damázio, E. (2008). Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Desenvolvimento em Questão*. 6(12), pp. 63-86. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75211183004>
- Gomes, J. A. (2008). Literatura para a infância e a juventude entre culturas, pp. 1-16. Disponível em: www.casdaleitura.org
- Gomes, J. A. (2008). Literatura para a infância e a juventude entre culturas. pp. 1-16. Lisboa: Casa da Leitura. Disponível em: http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=1421
- Gomes, J. A. (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. pp. 1-13. Lisboa: Casa da Leitura. Disponível em: http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=791
- Gomes, J. A. (2013). Literatura para a Infância e valores: algumas notas. *Revista Aprender*, (33), 103–105. Disponível em <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/98>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Irala, E. A., & Torres, P. L. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Em E. A. Irala, & P. L. Torres, *Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento* (pp. 61-93). Paraná: Coleção Agrinho.
- Lobo, A., Martins, A. C., Castro, C., & Gonçalves, M. A. (2010). Capítulo 5: O Ensino da Escrita de Textos no PNEP. Em I. S. Pereira (Org.), *O ensino do português no 1.º ciclo do Ensino Básico*:

- Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (Vol. II, pp. 77-104). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação (IE).
- Lopes, E., Tracana, R. B. & Carvalho, G. (2018). A criança e a natureza. Evidências sobre benefícios do contacto da natureza. O que ficou por fazer? *EDULOG International Conference Early Childhood Education: What Science Has to Teach Us* (pp. 10-11). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/61383>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- ME/DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Cidadania e Desenvolvimento)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- ME/DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Artística – Artes Visuais)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- ME/DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Física)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_educacao_fisica.pdf
- ME/DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estudo do Meio)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf

ME/DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Matemática)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação.

Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_2a_ff_18julho_rev.pdf

ME/DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos (2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Português)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação.

Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Neves, M. C. (2013). *Tantos animais e outras lengalengas de contar*. Lisboa: Planeta Tangerina.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M., & Sarmiento, T. (set./dez. de 2020). Investigar com as crianças: Das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 05(15), 1121-1135. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8289>

Palhares, P., & Mamede, E. (2002). Os padrões na matemática do pré-escolar. *Educare-educere*, (1), 107-123. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/4268>

Parreiras, N. (2015). Por uma poesia para a infância. *Revista Teias* 16(41), 1-4. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24527>

Pina, L. K. (2013). A afetividade no processo de aprendizagem: debates teóricos. (1), pp. 108-123.

Pontes, V., & Azevedo, F. (2009). O espaço de leitura como fonte de prazer. In M. G. Sardinha, & F. Azevedo (Coords.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 69-79). Lisboa: Lidel - Edições Técnicas. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10108>

Ramos, A. M., Gomes, J. A., & Silva, S. R. (2008). Multiculturalismo, identidades permeáveis e literatura infanto-juvenil. *Comentário com vista à formação leitora de Os Ovos Misteriosos, de*

- Luísa Ducla Soares*, pp. 1-5. Disponível em: www.casadaleitura.org
- Ramos, A. M., Gomes, J. A., & Silva, S. R. (2009). Literatura portuguesa para a infância e promoção da multiculturalidade. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 18-23. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/63206>
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés. Em A. Baptista, F. L. Viana, & I. Ribeiro (Orgs.), *Ler para Ser* (pp. 149-174). Coimbra: Almedina. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/32809>
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. da. (2017). DA ÁGUA – Entre a terra e o ar – em narrativas visuais para a infância. *FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*, (18), 130–147. <https://doi.org/10.23925/1983-4373.2017i18p130-147>
- Rubio, J. d., & Mello, T. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), pp. 1-11.
- Sardinha, F., Palhares, P., & Azevedo, F. (2009). Cap. 17. Em F. Sardinha, P. Palhares, & F. Azevedo, *Literacia e numeracia: uma experiência pedagógica no 1º ciclo do ensino básico* (pp. 209-223). Lisboa: Lidel - Edições Técnicas. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10109>
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schwartz, S. (2008). Aprendizagem: questão de ritmo? EM: ABRAHAO, Maria Helena M.B. (org.) Professores e alunos: aprendizagens em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 1-18.
- Reis, I.; Sarmiento, T.; Silva, C. (2021). Integração curricular na prática pedagógica: um eco de mudança. *Revista Hipótese*, v. 7, n. único, 233-261. <http://hdl.handle.net/1822/68655>
- Silva, F. K. (2012). A importância da poesia para o ensino de literatura: um olhar sobre a poética de Mário Quintana. pp. 1-14. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/691>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. Disponível em <https://bit.ly/34C4DI7>
- Silva, S. R. (2009). A árvore generosa. *Recensões e notas críticas*, pp. 73-75. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/1822/63208>

Silva, Sara Raquel Reis da & Reis, M. (2009). A escrita de Maria Isabel César Anjo e a ilustração de Maria Keil. Um hino à natureza e à infância. Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude, volume 18, páginas 50-53. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/62178>

Silva, S. R. (2011). A colecção "O Sapo...", de Max Velthuijs: construção narrativa e relação entre ilustrações e palavras. pp. 347-353. Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/62555>

Silverstein, S. (2008). *A Árvore Generosa*. Figueira da Foz: Bruaá Editora.

Sousa, A., Dias, A., Coutinho, C. P., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *XIII(2)*, pp. 355-380. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10148>

Sousa, J., Santos, M. J., & Lopes, M. d. (2020). Emoções, Artes e Intervenção. *Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção* (pp. 1-189). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria. Disponível em: https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2021/01/E.book_emocoes_artes_inter_AF.pdf

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Ramos, M., . . . Alves, S. (2011). Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>

Veloso, R. M. (2005). A recuperação da oratura. pp. 1-6. Coimbra: Casa da Leitura. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=716

Veloso, R. (2007). Educação e leitura – Actas do Seminário. *A Leitura Literária*, pp. 1-7, Lisboa: Casa da leitura. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=714

Veloso, R. M. (2003). Não-receita para escolher um bom livro. pp. 1-11. Coimbra: Casa da Leitura. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=721

Yopp, R. H. & Yopp, H. K. (2001). *Literature-Based Reading Activities*. New York: Allyn and Bacon. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED393072>

ANEXOS



Anexo 01 – Planificação da Atividade Final Integradora: “Vamos construir um planifério!”

Ano letivo 2020/2021 – Planificação Semanal (Semana de 2 a 4 de dezembro de 2020)

– Dia: 4.^a feira (02/12/2020)

Área de Conteúdo	Componentes	Aprendizagens a promover	Atividade	Recursos Materiais/Humanos	Avaliação
<p>Formação pessoal e social</p> <p>Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita</p> <p>Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais</p> <p>Área do conhecimento do mundo</p>	<p>Construção da identidade e da autoestima</p> <p>Consciência de si como aprendiz</p> <p>Convivência democrática e cidadania</p> <p>Comunicação Oral</p> <p>Consciência linguística</p> <p>Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto</p> <p>Identificação de convenções da escrita</p> <p>Prazer e motivação para ler e escrever</p> <p>Abordagem às Ciências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às dos outros; • Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; • Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; • Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; • Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; • 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; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); • Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica); • Identificar funções no uso da leitura e da escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura orientada da obra <i>Viva o Peixinho!, de Lucy Cousins</i>: ○ Atividade de Pré-leitura: Mobilização dos Processos Elaborativos e dos Microprocessos: Direciona-se a atenção das crianças para a capa da obra por forma a apresentar os seus aspetos paratextuais. De seguida, estimula-se a formulação de <u>inferências</u> e a criação de <u>hipóteses</u>. <ul style="list-style-type: none"> ◆ Olhando para a capa, o que conseguem ver? ◆ Conhecem algumas letras presentes no título? ◆ Tendo em conta o título, de que acham que trata a história? ○ Atividade de Leitura: Mobilização dos Processos Integrativos: Ao longo da leitura, <u>dialoga-se</u> com as crianças sobre o desenrolar da narrativa, <u>questionando-as</u> sobre a viabilidade de ações tomadas e fazendo-as <u>inferir</u> sobre o que vai acontecer no momento seguinte; Leitura do conto realizada em voz alta, adequando o <u>tom (alto ou baixo)</u> e o tipo de <u>voz (fina ou grossa)</u> consoante o momento e a personagem; ○ Atividade de Pós-leitura: Mobilização dos Macroprocessos e dos Microprocessos: Terminada a leitura, por forma a incentivar a 	<ul style="list-style-type: none"> • Obra <i>Viva o Peixinho!, de Lucy Cousins</i> • Folhas brancas A4 • Lápis de cor • Crianças • Educadora • Assistente Operacional • Estagiária 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento da(s) criança(s) nas tarefas propostas. • Agrado ou desagrado que manifestam • Análise de trabalhos produzidos • Registo de cada criança da história

		<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral; • Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; • Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; • Conhecer e respeitar a diversidade cultural. 	<p>criança a <u>resumir</u> e a <u>identificar as ideias principais</u> da história, fazem-se as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Gostaram da história? Porquê? ◆ Quem eram as personagens desta história? ◆ Agora, vamos prestar atenção nesta parte da história: “peixe brincalhão e peixe rezingão”. Notam alguma coisa nestas palavras? (É esperado que as crianças se apercebam que estas palavras <u>rimam</u>, ou seja, terminam com o mesmo som). Este exercício é feito ao longo da narrativa, dizendo: “Vamos ver se encontramos mais rimas ao longo da história: Olá, peixe bolinhas e peixe trinca-espínhas. E aqui? Há palavras que rimam?” ◆ De quem é que o Peixinho gostava mais? ◆ Então, o que é que aprendemos com esta história? <p>Registo da história: Registo da narrativa através do autorretrato das crianças.</p>		
--	--	--	---	--	--

– Dia: 5.^a feira (03/12/2020)

Área de Conteúdo	Componentes	Aprendizagens a promover	Atividade	Recursos Materiais/Humanos	Avaliação
<p>Formação pessoal e social</p> <p>Domínio da Educação Artística</p> <p>Subdomínio da Música</p> <p>Área do conhecimento do mundo</p>	<p>Construção da identidade e da autoestima</p> <p>Consciência de si como aprendiz</p> <p>Convivência democrática e cidadania</p> <p>Abordagem às Ciências</p> <p>Mundo tecnológico e Utilização das tecnologias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às dos outros; • Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; • Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; • Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; • Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; • Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas 	<ul style="list-style-type: none"> • “Visualização, por meio de um vídeo, de um teatro de sombras relativo ao conto <i>A Noite de Natal</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen” <p>O vídeo apresenta um teatro de sombras relativo ao conto <i>A Noite de Natal</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen, explorado na semana anterior pela educadora cooperante. Com a apresentação deste vídeo, é esperado que as crianças consigam estruturar as ideias e captar as mensagens que o conto transmite. (Ver anexo 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Diálogo com as crianças sobre as tradições de Natal relativas ao país de origem de cada criança” <p>Antecipadamente, foi pedido às crianças pela</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo de um teatro de sombras relativo ao conto <i>A Noite de Natal</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen • Cartolinas A2 • Bandeiras dos países de onde as crianças são oriundas • Palitos • Músicas tradicionais dos países de origem 	

		<p>opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; • Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; • Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação; • Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais; • Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades; • Conhecer e respeitar a diversidade cultural; • Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens. 	<p>educadora cooperante que, juntamente com a sua família, escrevessem como celebram o Natal, caso o festejem.</p> <p>Assim, após a visualização do vídeo, as crianças reúnem-se no tapete e, em grande grupo, são discutidas e exploradas as tradições de Natal relativas ao país de origem de cada criança. Posteriormente, é construído um cartaz que apresente as tradições de Natal relativas ao país de origem de cada criança.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Vamos construir um planisfério!” <ul style="list-style-type: none"> ○ Colagem dos nomes e bandeiras dos países de cada criança <p>Cada criança escreve o seu nome num pequeno retângulo de cartolina e cola-o no país de onde é oriunda. De seguida colocam-se umas pequenas bandeiras de papel, trazidas pela estagiária, no respetivo país. Por fim, escrevem-se os nomes dos países de onde as crianças são oriundas e o título do planisfério: “Planisfério da Sala 1”, nome atribuído pelas crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Conhecendo músicas tradicionais dos países de origem das crianças” <p>É dada a conhecer uma música tradicional de um determinado país trazida por uma criança, com a ajuda da sua família, oriunda desse país. É pedido à mesma que explique em que ocasião se ouve, onde e como se dança este tipo de música.</p>	<p>das crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de som (Coluna de música) • Crianças • Educadora • Assistente Operacional • Estagiária 	
--	--	---	--	--	--

– Dia: 6.ª feira (04/12/2020)

Área de Conteúdo	Componentes	Aprendizagens a promover	Atividade	Recursos Materiais/Humanos	Avaliação
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita</p>	<p>Construção da identidade e da autoestima</p> <p>Consciência de si como aprendente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às dos outros; • Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; • Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para 	<ul style="list-style-type: none"> • “Natal é...” <p>Esta atividade, realizada em grande grupo, consiste na recolha das ideias que as crianças têm sobre o Natal perguntando: “Para vocês, o que é o Natal?”. À medida que as crianças vão falando, as ideias são escritas no quadro. Posteriormente, é construída uma carta contendo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caixas de cartão • Tintas • Sacos de papel • Crianças 	

<p>Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais</p> <p>Área do conhecimento do mundo</p>	<p>Convivência democrática e cidadania</p> <p>Comunicação Oral</p> <p>Abordagem às Ciências</p>	<p>resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; • Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; • 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; • Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; • Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação; • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; • Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. 	<p>todas as ideias das crianças acerca do Natal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Da reutilização à construção de uma árvore de Natal” <p>São pintadas de verde caixas de cartão retangulares e são empilhadas por forma a formarem uma árvore de Natal. De seguida, pintam-se sacos de papel de várias cores e, quando a tinta estiver seca, os mesmos são amarfanhados de modo a ficarem com a forma de bola.</p> <p>Como tal, a construção desta árvore de Natal, para além do simbolismo que representa, sensibiliza para a reutilização e reaproveitamento de materiais e transmite a mensagem de que com algo simples se pode fazer uma obra bonita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educadora • Assistente Operacional • Estagiária 	
---	--	---	---	---	--

Anexo 02 – Planificação da Atividade Final e Integradora: “Uma caixa do tesouro: a Caixa do meu País”

Ano letivo 2020/2021 – Planificação Semanal (Semana de 1 e 2 de junho 2021)

– Dia: 3.^a feira (01/06/2021)

Domínio/Tema Aprendizagens Essenciais	Conteúdos programáticos	Estratégias/Atividades	Materiais Curriculares / Recursos didáticos	Instrumentos de Avaliação
<p style="text-align: center;"><u>Português</u></p> <p>Oralidade Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos; Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas; Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia; Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa; Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor.</p> <p>Leitura - Escrita Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas); Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; Identificar informação explícita no texto; Identificar e referir o essencial de textos lidos; Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.</p> <p>Gramática Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares.</p> <p style="text-align: center;"><u>Matemática</u></p> <p>Números e Operações</p>	<p style="text-align: center;"><u>Português</u></p> <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípio de cortesia; formas de tratamento; • Resposta, pergunta, pedido; • Tom de voz, articulação, entoação, ritmo; • Vocabulário: alargamento, adequação, variedade; • Informação essencial; <p>Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos de características: narrativas, informativas, descritivas; • Vocabulário: alargamento, adequação e variedade. <p style="text-align: center;"><u>Matemática</u></p> <p>Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os termos «dobro», «triplo», «quádruplo» e «quintuplo». <p style="text-align: center;"><u>Estudo do Meio</u></p> <p>Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aplicar normas de: ◊ higiene do corpo (hábitos de higiene diária); 	<p>Uma caixa do tesouro: a caixa do meu país</p> <ul style="list-style-type: none"> o <u>Conhecendo as comidas e monumentos tradicionais de cada país</u> <p>No quadro interativo, são projetadas várias imagens de monumentos históricos de cada país (Portugal, Brasil, Venezuela, China, Romênia, Espanha e Angola) (ver anexo 1). Pede-se aos alunos que escolham um dos monumentos para depois o colorirem, recortarem e colarem no interior da caixa. De seguida, são projetadas, também no quadro interativo, várias imagens de comidas tradicionais de cada país (ver anexo 2). Pede-se aos alunos que escolham uma das comidas para depois a colorirem, recortarem e colarem no interior da caixa. Posteriormente, a estagiária faculta aos alunos duas folhas de resposta onde deverão ser escritos o nome do monumento histórico e o da comida tradicional do país da criança (ver anexo 3). Os alunos recortam as folhas de resposta e colam-nas dentro da caixa, junto das imagens. Por último, cada aluno pinta, de branco, a parte da frente e de trás da sua caixa, por forma a que a mesma fique uniformemente branca, exceto na tampa (onde se encontra pintada a bandeira do país).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Caixa do tesouro: a caixa do meu país”; • Imagens de comidas e monumentos tradicionais de cada país; • Folhas de resposta para registo das informações recolhidas sobre cada país; • Lápis de grafite; • Lápis de cores; • Marcadores; • Tesoura; • Cola; • Receita dos Fidalguinhos de Braga. 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento e participação do(s) aluno(s) nas tarefas propostas. • Prestação prática e intervenção dos alunos nas atividades;

<p>Comparar e ordenar números, e realizar estimativas plausíveis de quantidades e de somas, diferenças e produtos, com e sem recurso a material concreto.</p> <p style="text-align: center;"><u>Estudo do Meio</u></p> <p>Sociedade Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades; Reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, etc.).</p> <p>Natureza Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e a segurança individual e coletiva, propondo medidas de prevenção e proteção adequadas.</p> <p>Sociedade/Natureza/Tecnologia Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.</p> <p style="text-align: center;"><u>Educação Artística – Artes Visuais</u></p> <p>Experimentação e criação Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cidadania e Desenvolvimento</u></p> <p>1.º Grupo - Interculturalidade.</p>	<p>◇ higiene alimentar (importância da água potável, verificação do prazo de validade dos alimentos...); ◇ higiene dos espaços de uso coletivo (habitação, escola, ruas...).</p> <p>Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os interesses individuais e coletivos. <p style="text-align: center;"><u>Expressão e Educação Plástica</u></p> <p>Bloco 1 – Descoberta e organização de progressiva de volumes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ligar/colar elementos para uma construção. 	<p>Vamos cozinhar uma receita típica da nossa cidade: os Fidalguinhos de Braga</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Conhecendo a receita</u> Terminada a realização da atividade anterior, apresenta-se aos alunos, projetando no quadro interativo, a receita dos Fidalguinhos, um doce típico da cidade de Braga (ver anexo 4). Esta atividade tem como objetivo dar a conhecer, aos alunos, uma receita típica da sua cidade. Mostra-se às crianças que a turma apresenta diferenças, por exemplo, quanto ao país de origem, mas também semelhanças, por exemplo, quanto à cidade onde vivem. Ao introduzir a receita, começa-se por explicar a origem do nome “fidalguinhos” e explorar a estrutura de uma receita (ingredientes e preparação). Seguidamente, observam-se quais os ingredientes necessários e quais as quantidades a serem usadas de acordo com o número de pessoas. À medida que os alunos fazem as conversões e descobrem os resultados, a estagiária escreve no quadro as novas quantidades dos ingredientes. Assim, a receita encontra-se pronta a ser concretizada no dia seguinte. 		
--	---	---	--	--

– Dia: 4.ª feira (02/06/2021)

<p style="text-align: center;">Domínio/Tema Aprendizagens Essenciais</p>	<p style="text-align: center;">Conteúdos programáticos</p>	<p style="text-align: center;">Estratégias/Atividades</p>	<p style="text-align: center;">Materiais Curriculares / Recursos didáticos</p>	<p style="text-align: center;">Instrumentos de Avaliação</p>
<p style="text-align: center;"><u>Português</u></p> <p>Oralidade Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos; Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas; Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;</p>	<p style="text-align: center;"><u>Português</u></p> <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípio de cortesia; formas de tratamento; • Resposta, pergunta, pedido; • Tom de voz, articulação, entoação, ritmo; • Vocabulário: alargamento, adequação, variedade; • Informação essencial; 	<p>Vamos cozinhar uma receita típica da nossa cidade: os Fidalguinhos de Braga</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Mãos à obra! Os Fidalguinhos do 2º B</u> Seguindo a receita, apresentada e explorada no dia anterior, os alunos, com a ajuda da estagiária, confeccionam os Fidalguinhos, relembrando as regras de higiene necessárias durante a confeção. No final, os alunos colocam alguns Fidalguinhos em sacos de papel para que possam levar para casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Caixa do tesouro: a caixa do meu país”; • Receita dos Fidalguinhos de Braga; • Balança; • Batedeira; • Tabuleiros; • Farinha; • Manteiga; 	

<p>Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa; Formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor.</p> <p>Leitura - Escrita Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas); Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; Identificar informação explícita no texto; Identificar e referir o essencial de textos lidos; Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.</p> <p>Gramática Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares.</p> <p style="text-align: center;"><u>Matemática</u></p> <p>Números e Operações Comparar e ordenar números, e realizar estimativas plausíveis de quantidades e de somas, diferenças e produtos, com e sem recurso a material concreto.</p> <p style="text-align: center;"><u>Estudo do Meio</u></p> <p>Sociedade Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades; Reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, etc.).</p> <p>Natureza Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e a segurança individual e coletiva, propondo medidas de prevenção e proteção adequadas.</p> <p>Sociedade/Natureza/Tecnologia Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.</p> <p style="text-align: center;"><u>Educação Artística – Artes Visuais</u></p> <p>Experimentação e criação Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cidadania e Desenvolvimento</u></p> <p>1º Grupo - Interculturalidade.</p>	<p>Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos de características: narrativas, informativas, descritivas; • Vocabulário: alargamento, adequação e variedade. <p style="text-align: center;"><u>Matemática</u></p> <p>Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os termos «dobro», «triplo», «quádruplo» e «quíntuplo». <p style="text-align: center;"><u>Estudo do Meio</u></p> <p>Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aplicar normas de: <ul style="list-style-type: none"> ◇ higiene do corpo (hábitos de higiene diária); ◇ higiene alimentar (importância da água potável, verificação do prazo de validade dos alimentos...); ◇ higiene dos espaços de uso colectivo (habitação, escola, ruas...). <p>Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os interesses individuais e colectivos. <p style="text-align: center;"><u>Expressão e Educação Plástica</u></p> <p>Bloco 1 – Descoberta e organização de progressiva de volumes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ligar/colar elementos para uma construção. 	<p>Uma caixa do tesouro: a caixa do meu país</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Último passo! Decorando a minha caixa com o meu nome e a receita dos Fidalguinhos</u> <p>Para terminar, a estagiária distribui uma folha onde as crianças devem escrever o seu nome (ver anexo 5). O mesmo é colado na parte da frente da caixa e na parte de trás é colada a receita dos Fidalguinhos, facultada pela estagiária, para que, desta forma, os alunos possam confeccionar os doces em casa, com a família.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Açúcar; • Leite; • Canela; • Sacos de papel. 	
---	--	---	---	--