



## **Educar para a diversidade na Educação de Infância**

Relatório Final de Estágio - Prática de Ensino Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Carla Madeira

Orientadora: Professora Doutora Amélia Marchão

Portalegre, janeiro de 2021

## **Educar para a diversidade na Educação de Infância**

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão, professora coordenadora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Carla Madeira

Portalegre, janeiro de 2021

## **Constituição do Júri**

**Presidente:** Prof. Doutor Abílio Amiguiho

**Arguente:** Prof. Doutor Luís Mota

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Doutora Amélia Marchão

*"Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro."*

Graham Green

In O Poder e a Glória

## Agradecimentos

Terminada esta etapa, devo agradecer com total gratidão a todas as pessoas que me ajudaram na concretização deste sonho. Como tal, expresso o meu mais sincero agradecimento a todos aqueles que estiveram sempre a meu lado, incentivaram e que me ensinaram a lutar até ao fim.

Em primeiro lugar quero agradecer **à minha família**, pelas palavras de carinho e pelo apoio.

Um agradecimento muito especial **aos meus pais**, por acreditarem em mim e nas minhas capacidades, por me transmitirem coragem, força, determinação e persistência. Obrigada pelo apoio, pelo carinho e pelo amor incondicional. Sem vocês nada disto teria sido possível!

**À minha irmã**, por ser a minha inspiração, confidente e melhor amiga. Grata por estares sempre a meu lado e por partilhares comigo todas as etapas das nossas vidas. O teu apoio e conforto foram essenciais em todos os momentos desta caminhada. Obrigada pela cumplicidade, pelo amor e por estares sempre presente. O meu amor por ti é infinito!

**Ao meu avô**, pela preocupação, pelo afeto e por todos os ensinamentos. Obrigada por me aconchegares no teu abraço e por me acompanhares sempre.

**Aos meus amigos**, os de infância e os que fui conhecendo nesta jornada, obrigada pela vossa amizade, pelas vossas palavras acolhedoras e de incentivo. Caminhamos juntos!

Um obrigado especial à **Ana**, por nunca me ter deixado desamparada, por acreditar sempre em mim e por caminhar ao meu lado neste sonho. Levo no coração todas as vivências partilhadas. Grata por te ter na minha vida!

À **Inês**, que foi o “meu par pedagógico”, o meu agradecimento especial por ter partilhado comigo momentos inesquecíveis, pelo companheirismo e pelo apoio incansável durante os estágios. Obrigada pela tua amizade!

**À minha orientadora, Professora Doutora Amélia Marchão**, que foi incansável ao longo deste percurso. Obrigada pela sua disponibilidade, dedicação, colaboração, profissionalismo e amizade. Grata por todos os ensinamentos e partilha de ideias, que foram essenciais nas minhas práticas pedagógicas.

**Aos/Às Professores/as da ESECS-IPP**, obrigada por todos os conhecimentos que me transmitiram durante o meu percurso académico, contribuindo para o meu crescimento a nível profissional e pessoal.

**Às educadoras cooperantes** e às suas equipas pedagógicas, que durante várias semanas me acolheram nas suas salas. Sou grata por partilharem comigo os seus saberes, experiências e

conselhos. Toda a motivação, incentivo e disponibilidade foram fundamentais durante a prática pedagógica.

Por fim, mas não menos importante, às “minhas” **crianças** com quem tive o privilégio de partilhar aprendizagens e momentos inesquecíveis. Um enorme agradecimento pela cooperação, carinho e alegrias e, principalmente, por ter aprendido com vocês a verdadeira essência do ser educadora.

Obrigada à **minha estrelinha** brilhante.

A ti, Avó!

## Resumo

O presente relatório traça e reflete o percurso vivido e experienciado em contexto de Creche e Jardim de Infância, realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Assente no paradigma da Investigação-Ação, no estudo refletimos sobre as práticas pedagógicas que valorizam a educação para a diversidade social e cultural e que promovem a aceitação das diferenças através da solidariedade.

Nesse sentido expomos a Investigação-Ação, com enfoque na ação educativa, que colocou as crianças em “confronto” com a diversidade e com a *Dress a Girl*, associação sem fins lucrativos, criada em Portugal a partir da *Dress a Girl Around the World*.

Na ação educativo-pedagógica envolveram-se as crianças e as famílias nas atividades da *Dress a Girl*, promovendo a diversidade social e cultural numa perspetiva de respeito, igualdade e solidariedade. Além disso, promoveram-se também oportunidades de aprendizagem em que se deram a conhecer diversas culturas.

Foi ainda nosso propósito ouvir as vozes das crianças, da educadora cooperante e de uma voluntária responsável da *Dress a Girl* de Portalegre. Através dessas vozes identificámos opiniões sobre a importância de se aceitar a diversidade e a solidariedade como valores fundamentais de cidadania. Concomitantemente confirmou-se a pertinência de desenvolver a ação educativa através de uma pedagogia que abra as portas à diversidade, ao respeito e à solidariedade.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, Creche, Diversidade, Solidariedade.

## Abstract

This report reflects and outlines of the course lived and experienced at Nursery school and Kindergarten contexts, carried out during the Supervised Teaching Practice of the Master in Pre-School Education. Based on the Action Research paradigm, on the pedagogical practices that value education for social and cultural diversity and that promote the acceptance of differences through solidarity is the main reflection of this study.

In this way, we expose Action Research, with a focus on educational action, placing children in “confrontation” with diversity and with a non-profit association, *Dress a Girl*, created in Portugal by *Dress a Girl Around the World*.

The educational pedagogical action, involved children and families in *Dress a Girl* activities, promoting social and cultural diversity focusing on a perspective of respect, equality and solidarity. During the process different cultures were introduced, leading to the promotion of valuable learning opportunities. To hear the children voice moreover the cooperating educator and the responsible volunteer from *Dress a Girl* in Portalegre it was also our purpose. All through these voices we identified opinions that confirms the importance of diversity acceptance and solidarity as fundamental values of citizenship. Concomitantly, the pertinence of developing educational action through a pedagogy that leads to diversity, respect and solidarity was confirmed.

Keywords: Pre-School Education, Nursery School, Diversity, Solidarity.

## Siglas e abreviaturas

### Siglas:

**AAAF**- Atividades de Animação e de Apoio à Família

**ATL** - Atividades de Tempos Livres

**DGE** – Direção Geral de Educação

**IA** – Investigação-Ação

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariedade Social

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PISC** - Prática de Intervenção Supervisionada em Creche

**PISJI** - Prática de Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância

### Abreviaturas:

**S.p.** – Sem página

**S.d.** – Sem data

**C** - Criança

**Ed. E.** – Educadora de Infância Estagiária

**Ed. C.** - Educadora de Infância Cooperante

**Ed. V.** – Voluntária da *Dress a Girl Around the World*

*Todas as fotografias incluídas neste trabalho são da autora do mesmo.*

## Índice

<b>Introdução</b> .....	14
<b>Parte I – Enquadramento Teórico</b> .....	17
<b>1. Educação de Infância em Portugal: apontamentos legais e curriculares</b> .....	17
1.1 Um olhar sobre a Creche .....	17
1.2 Um olhar sobre a Educação Pré-Escolar .....	21
<b>2. Educação para a Cidadania, diversidade, interculturalidade e solidariedade</b> .....	26
2.1 Educação para a Cidadania – sentidos e caminhos na Educação de Infância .....	26
2.2 Diversidade, Educação Intercultural e solidariedade - <i>subsídios</i> para a ação educativa na Educação de Infância .....	30
<b>Parte II – Projeto de Investigação-Ação</b> .....	35
<b>1. Percurso (s) e contextos de intervenção</b> .....	35
1.1 A Investigação-Ação como opção metodológica .....	35
1.2 Técnicas e instrumentos de recolha, de tratamento e análise de dados .....	37
<b>2. Contexto educativo: Creche</b> .....	42
2.1 Caracterização do estabelecimento educativo .....	42
2.2 Caracterização da sala de atividades .....	43
2.3 Caracterização do grupo .....	45
<b>3. Contexto educativo: Jardim de Infância</b> .....	48
3.1 Caracterização do estabelecimento educativo .....	48
3.2 Caracterização da sala .....	49
3.3 Caracterização do grupo .....	51
<b>4. Ação em Contexto</b> .....	54
4.1 Análise e discussão das atividades desenvolvidas na Creche .....	54
4.2 Análise e discussão dos resultados das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância ...	72
<b>5. Análise dos dados das entrevistas</b> .....	105
5.1 Entrevista à Educadora Cooperante .....	105
5.2 Análise dos dados da entrevista à voluntária da associação <i>Dress a Girl Around the World</i> .....	107
5.3 Análise dos dados das entrevistas às crianças .....	108

<b>6. Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Intervenção .....</b>	<b>113</b>
6.1 Contexto de Creche.....	113
6.2 Contexto de Jardim de Infância.....	115
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>120</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>130</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 Exploração da história.....	56
Figura 2 Decorrer da atividade.....	56
Figura 3 Exploração do livro sensorial.....	58
Figura 4 Contar da história.....	60
Figura 5 Vários momentos da atividade.....	61
Figura 6 Produto final de uma criança.....	61
Figura 7 Início da atividade.....	62
Figura 8 Exploração do gelo colorido.....	62
Figura 9 Produto final.....	63
Figura 10 Apresentação e escolha dos bonecos sensoriais.....	64
Figura 11 Interações com os bonecos sensoriais.....	65
Figura 12 Fantoques.....	66
Figura 13 Crianças a brincar com a marioneta e os fantoches.....	66
Figura 14 Canção com os fantoches.....	67
Figura 15 Observação e exploração dos materiais presentes no cesto.....	68
Figura 16 Interações com o cesto dos tesouros.....	69
Figura 17 Exploração e produção de sons.....	69
Figura 18 Crianças e adultos a cantarem.....	70
Figura 19 Exploração do livro.....	74
Figura 20 Visionamento do planisfério.....	74
Figura 21 Interação com o planisfério.....	75
Figura 22 Localização de Portugal e Portalegre.....	76
Figura 23 Produto Final.....	76
Figura 24 Brincadeira no planisfério.....	77
Figura 25 Exploração da canção.....	78
Figura 26 Realização da coroa em forma de trança.....	80
Figura 27 Criança com a sua coroa.....	80
Figura 28 Dinamização da história.....	81
Figura 29 Crianças a brincarem com os fantoches.....	81
Figura 30 Movimentos das crianças.....	85
Figura 31 Jogo da estátua silenciosa.....	87
Figura 32 Jogo Mamã dá Licença?.....	87
Figura 33 Jogo Banyoka.....	88
Figura 34 Exploração das regras do jogo.....	89
Figura 35 Contagem das palhinhas.....	89
Figura 36 Jogo do salto.....	90
Figura 37 Algumas ilustrações feitas pelas crianças alusivas aos jogos.....	90
Figura 38 Exploração dos livros e colocação no planisfério as culturas.....	90
Figura 39 Ilustrações de duas crianças alusivas ao livro O Lápiz Mágico de Malala.....	93
Figura 40 Visita à Dress a Girl - Grupo de Portalegre.....	95
Figura 41 Registo Escrito.....	96
Figura 42 Dress a Girl na sala de atividades.....	97
Figura 43 Roupas costuradas com os tecidos doados.....	97

Figura 44 Desfile.....	97
Figura 45 Provérbios.....	99
Figura 46 Criança a explicar ao restante grupo o significado do coxo.....	101
Figura 47 Pintura do círculo azul.....	101
Figura 48 Bonecos de cortiça.....	103
Figura 49 Formas em cartão.....	103
Figura 50 A árvore dos desejos.....	104

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 Dispersão das crianças por idade (Creche).....	45
Gráfico 2 Dispersão das crianças da sala por idade e sexo.....	51
Gráfico 3 Diferenças encontradas pelas crianças.....	111

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 Plano de rotinas do contexto de Creche.....	46
Tabela 2 Plano de rotinas da sala Jardim de Infância.....	52
Tabela 3 Opinião de algumas crianças acerca da capa do livro.....	73
Tabela 4 Identificação das crianças.....	109

## **Introdução**

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre, surge o presente Relatório. Este tem como objetivo apresentar, descrever e refletir acerca do trabalho desenvolvido nos contextos de Creche e de Jardim de Infância. A ação educativo-pedagógica realizada nestes contextos alicerçou-se numa perspetiva de Investigação-Ação (IA), pretendendo melhorar o processo de ensino-aprendizagem através de uma reflexão consciente e informada sobre a ação.

O projeto de IA começou com um período de observação, focado principalmente no que as crianças faziam, diziam, como interagiam e aprendiam, uma vez que esta é uma estratégia fundamental na recolha de informação e na tomada de decisões educativo-pedagógicas.

Conscientes da importância da observação, foram utilizados instrumentos de recolha de dados, que foram uma mais-valia na tomada de decisões. Após a análise da informação recolhida, de diálogos e da escuta de crianças, e também tendo em consideração as características de cada grupo de crianças, delineámos um conjunto de objetivos a desenvolver e, posteriormente, promovemos diversas oportunidades de aprendizagem, nas quais possibilitámos aprendizagens significativas e a participação ativa das crianças. Tentámos sempre responder às necessidades, interesses e curiosidades de cada criança e permitimos o seu bem-estar, desenvolvendo práticas pedagógicas baseadas em valores democráticos.

Nesse sentido, e perante a diversidade cultural que se sente nos contextos educativos, considerámos importante dar a conhecer diferentes culturas e outros modos de vida às crianças. A Educação Pré-Escolar tem um papel fundamental na promoção da cidadania, contribuindo para eliminar pensamentos racistas e/ou discriminatórios que as crianças muitas vezes, inconscientemente, têm.

Silva e Rebolo (2017) referem que

As diferenças culturais devem estar “dentro da escola” como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas. Ações essas que permitam o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais. (p. 181)

Sabemos que em contexto de Educação Pré-escolar a criança vai construindo inúmeras aprendizagens, que irão ajudá-la a construir a sua personalidade. Estando numa fase de descoberta do mundo que a rodeia, a criança deverá ser estimulada para experimentar, descobrir e aprender. Como salientam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a criança tem de ter um papel bastante participativo. Este papel decorre dos direitos de cidadania que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

Assim, nesta primeira etapa da Educação Básica, complementar da ação educativa da família (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar - Lei n.º 5/97), em que se deve promover a formação e o

desenvolvimento da criança no sentido da sua integração social enquanto ser autónomo, livre e solidário, a criança deve ser educada na e para a cidadania, no respeito pela pluralidade de culturas, e de forma a aprender a viver em sociedade e a ser uma pessoa com direitos, deveres e competências que lhe permitam ter agência (Marchão, 2016). Por isso, a Educação para a Cidadania é fundamental na formação de cidadãos e cidadãs conscientes e ativos, numa perspetiva de desenvolvimento individual, social e global.

A Educação para a Cidadania faz-se com a participação de todos os que influem na educação e formação das crianças - pais, educadores e outros sujeitos da comunidade educativa e da comunidade sociocultural onde o contexto educativo se integra. Considerando o papel importante que a Educação de Infância tem na Educação para a Cidadania, realçamos a sua importância na criação de oportunidades que permitam conhecer a diversidade do mundo a partir do conhecimento que a criança vai desenvolvendo sobre si e sobre o Outro.

Foi desta constatação que emergiu a escolha da temática que deu mote a este Relatório, emergindo a seguinte questão de partida: *De que modo é que os atores educativos interpretam, valorizam e se posicionam perante as questões da diversidade cultural?*

No decurso da questão surgiram os seguintes objetivos:

- Promover a valorização da criança na prática educativa;
- Promover os direitos humanos e o respeito por aqueles que são diferentes de nós;
- Desenvolver estratégias e atividades na promoção da Educação Intercultural e da solidariedade;
- Estimular o interesse da criança pela diversidade;
- Sensibilizar as crianças para a inclusão e a solidariedade;
- Identificar e compreender conceções sobre a diversidade, a Educação para a Cidadania, a Educação Intercultural e a solidariedade.

Assim, em contexto de Creche desenvolvemos práticas pedagógicas direcionadas para a diversidade sensorial e em contexto de Jardim de Infância desenvolvemos um plano de intervenção centrado na educação para a diversidade social e cultural, com destaque para a aceitação das diferenças através da solidariedade.

No primeiro contexto moveu-nos a exploração sensorial e o brincar no exterior, partindo do pressuposto que a partir das ações com o mundo, os bebés adquirem diversas informações, aprendendo com todo o seu corpo e com os seus sentidos (Post & Hohmann, 2011). Os cinco sentidos constituem-se numa ferramenta utilizada pelos bebés e crianças na aprendizagem, e é através deles que a criança experiencia e vivencia as situações, promovendo um desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Almeida, 2015). Neste sentido, proporcionámos ao grupo oportunidades de aprendizagem e brincadeiras, possibilitando o contacto direto com diversos materiais e texturas, de modo a que as crianças se conheçam a si próprias e ao mundo que as rodeia.

No segundo contexto, centrámos a ação na educação para a diversidade social e cultural. A globalização deve deixar-nos conscientes da diversidade cultural que está para além da nossa cultura, pelo que é indispensável que, a partir da Educação Pré-Escolar, a criança experiencie situações que

promovam a cidadania e o respeito pelo Outro. Neste sentido, envolvemos no nosso projeto as crianças, as suas famílias, outros profissionais do Jardim de Infância e a comunidade, nomeadamente a Associação *Dress a Girl Around The World*, que tem uma representação na cidade de Portalegre. Esta Organização Não Governamental (ONG), fundada em 2009 nos Estados Unidos, tem como missão fazer vestidos para meninas de vários países carenciados e, dessa forma, dar-lhe dignidade, proteção e esperança. Com esse projeto era nossa intenção estimular nas crianças atitudes reflexivas, de modo a crescerem adquirindo valores que as preparem para a vida na sociedade atual.

No que concerne à organização do presente Relatório, o mesmo encontra-se dividido em duas partes principais. A primeira corresponde ao Enquadramento Teórico, no qual nos focámos na Educação de Infância em Portugal e nas perspetivas curriculares. Evidenciamos também a Educação para a Cidadania, a diversidade e a Educação Intercultural associada à solidariedade na Educação de Infância, analisando alguns conceitos e a sua importância.

Na segunda parte apresentamos a abordagem metodológica a que recorremos; descrevemos teoricamente a metodologia de IA, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados bem como as suas formas de análise. Caracterizamos os contextos de Creche e Jardim de Infância onde decorreu a ação; refletimos acerca das oportunidades de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da temática em estudo e apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas. Ainda relativamente aos contextos onde realizámos a prática pedagógica, expomos uma reflexão geral sobre a ação desenvolvida em cada contexto.

Finalizamos este relatório com as Considerações Finais, em que refletimos sobre o nosso estudo, realçando os resultados mais significativos. Seguem-se as Referências Bibliográficas e os Anexos que considerámos relevantes na ilustração do trabalho desenvolvido neste trajeto de IA.

## Parte I – Enquadramento Teórico

### 1. Educação de Infância em Portugal: apontamentos legais e curriculares

Neste capítulo vamos abordar a Educação de Infância em Portugal. Para além de aspetos legislativos focar-nos-emos nas perspetivas pedagógicas e curriculares hoje identificadas como mais adequadas à educação das crianças entre os zero anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória.

A Educação de Infância é vista como a primeira fase do percurso educativo das crianças, e nela combinam-se o ‘cuidar, o educar e o brincar’. Consequentemente promovem-se experiências na vida de cada criança facilitando o seu desenvolvimento e aprendizagem, através das interações com o mundo físico e social. A pedagogia para/na infância deve funcionar como uma unidade que abrange a **Creche** e o **Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)**, existindo princípios educativos comuns a par de algumas especificidades que decorrem inclusivamente de aspetos legais.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) afirmam que pedagogia da infância corresponde à

criação de espaços e tempos pedagógicos, onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitam às crianças viver, conhecer, significar, criar. (p. 14)

#### 1.1 Um olhar sobre a Creche

A Creche é direcionada para crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos de vida; o Jardim de Infância (Educação Pré-escolar) destina-se a crianças entre os três e os seis anos, normalmente a idade de ingresso na escolaridade obrigatória. Existe similarmente legislação específica para cada fase.

Assim, a **Creche** tem vindo a ganhar um papel fundamental no apoio social às famílias devido às alterações socioeconómicas. Estas instituições proporcionam às crianças momentos de socialização e de desenvolvimento integral, com base em projetos pedagógicos adequados à sua idade.

Em Portugal, a preocupação e o maior “investimento nos contextos de Creche é recente, fruto de uma constelação de fatores que, diacronicamente, condicionou e protelou o enfoque nestes contextos de atendimento coletivo” (Araújo e Monteiro, 2017, p. 66).

A Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto, foi publicada com o intuito de promover um ajustamento das respostas sociais às novas exigências, aliando uma gestão eficaz e eficiente dos recursos a uma gestão da qualidade e segurança da Creche.

Nesta Portaria são enunciados os seguintes objetivos:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;

- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade. (Portaria n.º 262/2011, Art.º 4.º.)

Ainda da análise ao mesmo documento legal, percebe-se que as atividades e serviços em contexto de Creche se destinam a:

- a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
- b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- c) Cuidados de higiene pessoal;
- d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- e) Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da Creche e desenvolvimento da criança. (Portaria n.º 262/2011, Art.º 5.º.)

O currículo na Creche envolve fundamentalmente o brincar e as múltiplas oportunidades de exploração e experimentação diversificada que desafiam e ampliam o mundo da criança. O Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011) delimitou algumas das principais linhas pedagógicas para o currículo na Creche, sendo elas:

Garantir uma transição suave entre a casa e a Creche, incorporar experiências familiares, atitudes sensíveis e calorosas por parte dos adultos; Asseverar segurança e estabilidade emocional, alimentar a curiosidade e o ímpeto exploratório; Desenvolver o conhecimento social e promover autonomia. (CNE, 2011, pp. 47-60)

Nesse currículo o/a educador/a deverá integrar desafios que estimulem as crianças e que permitam o brincar, o descobrir, o experimentar e o aprender. O/A educador/a deverá ainda ter em consideração as interações, uma vez que estas são extremamente pertinentes no desenvolvimento social e pessoal das crianças. Assim, e segundo Bastos (2018)

Para além da satisfação das necessidades básicas, promotoras de bem-estar, as interações na Creche são extremamente importantes, pois só com estas é que ocorre um desenvolvimento social e pessoal da criança. Deste modo, as crianças implicar-se-ão com prazer e motivação nas diversas brincadeiras livres e orientadas, que a conduzirão a um processo natural de desenvolvimento global. (p. 24)

De um modo geral, podemos referir que a Creche tem como missão educar e cuidar. Como sabemos, a faixa etária dos zero aos três anos é assinalada por uma grande velocidade no desenvolvimento e na aprendizagem, devendo ser acompanhada e ativada por adultos conscientes das suas ações e que entendam a Creche não só como um espaço e um tempo de cuidados, mas também como um espaço e um tempo de educar, facilitador de bem-estar e de aprendizagem.

Segundo Portugal (2017) cuidar significa estar atento às necessidades e particularidades de cada criança, entender o que lhe interessa e o que ela procura comunicar, compreender as suas necessidades de movimento, de relação, de exploração e assegurar que a criança obtém respostas que lhe permitam desenvolver-se bem, física e psicologicamente. Educar é um processo que procura conduzir ao bem-estar e desenvolvimento das crianças, procurando que estas se sintam bem consigo próprias, e com sentimentos positivos em relação às outras pessoas e ao mundo que as rodeia.

De frisar que a Creche deverá atender às necessidades e interesses de crianças, realçando-se: as necessidades físicas (alimentação, movimento, higiene e descanso); as necessidades de afeto (ligações afetivas); as necessidades de segurança (clareza, referências, limites e confiança); as necessidades de reconhecimento e de afirmação (ser aceite, acolhido, escutado e respeitado); a necessidade de se sentir competente (alcançar objetivos e procurar desafios); as necessidades de significados e valores (ligação com os outros e com o mundo) (Portugal, 2011).

As rotinas para bebês e crianças são fundamentais no contexto de Creche e o/a educador/a tem de criar uma rotina flexível e dinâmica. Estas devem basear-se num processo natural de desenvolvimento e aprendizagem, em que as experiências vividas pelas crianças e o que ocorre diariamente contribuem para a sua formação, desenvolvimento e integração. Neste sentido, os dias devem ser organizados de acordo com uma “rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 43).

Post e Hohmann (2011) asseveram que quando seguimos determinadas linhas orientadoras da organização de uma programação diária e de rotinas de cuidados, proporcionamos momentos de aprendizagem ativa. Essas linhas são as seguintes: criar um horário diário que seja previsível mas flexível; organizar o dia em torno de acontecimentos diários regulares e rotinas de cuidados; seguir consistentemente o horário diário; adaptar-se aos ritmos naturais e aos temperamentos das crianças; proporcionar uma transição suave entre uma experiência interessante e a que se segue (Post & Hohmann, 2011).

No que diz respeito aos modelos pedagógicos para a Creche, Oliveira-Formosinho (2018) defende que esses se devem enquadrar na pedagogia participativa, baseando-se na “equidade que atende a todas as diferenças em presença, cumprindo os direitos de todas e cada uma das crianças a uma aprendizagem de qualidade” (p. 18).

Os modelos pedagógicos para a Creche devem centrar-se nas particularidades das crianças, nos contextos relacionais e nos materiais pedagogicamente sensíveis e responsivos às suas motivações, necessidades e direitos (Araújo, 2017).

Na perspetiva de Carvalho e Portugal (2017) existem três finalidades educativas básicas que permitem configurar um modelo pedagógico para a Creche:

- a) Desenvolvimento de uma **Segurança e Autoestima Positiva** relacionado com o sentimento do domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentido de identidade e de pertença;
- b) Desenvolvimento da **Curiosidade e o Ímpeto Exploratório**, que envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer;
- c) Desenvolvimento de **Competências Sociais e Comunicacionais**, associado ao desenvolvimento do autocontrolo, ao estabelecimento de relações positivas, ao sentido de cooperação, e ainda o desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros. (Carvalho & Portugal, 2017, p. 15)

No âmbito da Pedagogia-em-Participação identificam-se eixos centrais que definem a intencionalidade para o pensar-fazer pedagogia no quotidiano de Creche. Estes eixos são interdependentes e permitem que o processo educativo contribua para construção e desenvolvimento da identidade sócio-histórico-cultural. A saber,

- Primeiro eixo pedagógico – *o ser e o estar* – integra o dinamismo do sentir, agir, do bem-estar físico e psicológico, do emocionar-se. Pretende providenciar experiências que permitam sentir as semelhanças e as diversidades entre si e as outras crianças, e entre si e os adultos;
- Segundo eixo pedagógico – *o eixo do pertencimento e da participação* – intencionaliza uma pedagogia de laços, no qual o reconhecimento da pertença à família é alargado à comunidade local e à sua cultura, ao centro de Educação de Infância e à natureza;
- Terceiro eixo pedagógico – *explorar e comunicar* – dinamismo das experiências nos outros eixos, mas constitui valor acrescentado na descoberta da cultura, uma vez que se propõe que a criança faça aprendizagem experiencial com as ‘cem linguagens’ e em comunicação. O ambiente educativo respeita a pluriformidade exploratória e comunicacional da criança e abre portas para a cultura, pois escuta e respeita as intencionalidades exploratórias da criança;
- Quarto eixo pedagógico – *o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem* – permite uma outra ordem de intencionalidade e compreensão que se sustenta nas ordens criadas no interior de cada um dos outros eixos. As crianças têm acesso às jornadas de aprendizagem nos respetivos portefólios, sentindo que a sua figura se duplica e unifica porque têm acesso a documentação pedagógica da sua aprendizagem experiencial. (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013)

Hodiernamente observamos um grande empenho e atenção por parte dos profissionais em desenvolver a qualidade da educação em Creche o que, segundo Araújo (2017), passa por: cultivar uma imagem de criança ativa e competente; apostar na centralidade da interação adulto-criança; definir e assegurar a existência da Creche enquanto contexto espaço material seguro, confortável e pedagogicamente denso; assumir a regularidade e flexibilidade na organização do tempo; apostar na construção de parcerias com as famílias; e ter um foco privilegiado nos processos de observação.

Em contexto de Creche há ainda um aspeto relevante que os/as educadores/as têm de ter em consideração; trata-se do respeito pela abordagem sensoriomotora das crianças. Nos três primeiros anos de vida os “aprendizes sensoriomotores aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos” (Araújo, 2013, p. 38).

Identicamente, as interações adulto-criança são destaque neste contexto, constituindo uma dimensão vital da pedagogia. As crianças enquanto “exploradores” precisam da força e da coragem que encontram nas interações com os adultos em quem confiam. Segundo Post e Hohmann (2011), os/as educadores/as utilizam quatro grandes estratégias para construir e manter relações facilitadoras, apoiantes e respeitadoras com os bebés e crianças em constante mudança. A saber: estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados; criar um clima de confiança com as crianças; estabelecer uma relação cooperante com as crianças; apoiar as intenções das crianças.

Em suma, no contexto de Creche fundem-se cuidados e educação, promovendo experiências na vida das crianças que facilitam o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Deve estimular-se a autonomia, o desenvolvimento físico, o relacionamento com os outros, a coordenação motora, o

desenvolvimento sensorial e cognitivo, a função simbólica, a linguagem oral e comunicação, e os hábitos de higiene.

## 1.2 Um olhar sobre a Educação Pré-Escolar

A **Educação Pré-Escolar**, tal como referido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), é

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

A Lei-Quadro é considerada como um dos principais documentos legais da Educação Pré-Escolar e é seguindo as suas orientações que os diversos contextos educativos se regem.

Nesta Lei são enunciados os objetivos para a Educação Pré-Escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 10.º)

Conforme os objetivos orientadores supracitados, a criança deve ser educada para a cidadania, fomentando o respeito pela pluralidade de culturas com que se vai cruzando, de modo a que consiga viver em sociedade. Por outro lado, é igualmente relevante que se garanta a todas as crianças a igualdade de oportunidades, proporcionando-lhes bem-estar e segurança, acompanhando o seu crescimento e desenvolvimento em todos os domínios. Recomenda-se ainda que se incentive à participação da família no percurso educativo das crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são outro dos documentos legais de maior importância, sendo um contributo para a organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas. Estas

baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. (Silva *et al.*, 2016, p. 5).

As OCEPE focam-se em quatro Fundamentos e Princípios Educativos. A saber:

- 1) *O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança.* As relações e as interações que a criança estabelece com os adultos e outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos constituem diversas oportunidades de aprendizagem, que influenciadas com o meio envolvente, possibilitam a fluência do desenvolvimento global de cada criança. O meio cultural e familiar deve ser reconhecido e valorizado.
- 2) *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo.* O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como um sujeito e agente em todo o processo educativo, partindo da potencialização das suas vivências e experiências. De referir ainda que a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece, sempre com direito a uma escuta ativa.
- 3) *Exigência de resposta a todas as crianças.* O acesso à educação é um direito de todas as crianças, pelo que deve ser reforçado e vinculado, com base na diversidade e igualdade de oportunidades. As necessidades, interesses e capacidades das crianças devem ser atendidas e valorizadas. Todas as crianças têm de participar na vida do grupo, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial.
- 4) *Construção articulada do saber.* O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais e culturais se interligam e atuam em conjunto, assumindo-se assim o processo de aprendizagem numa perspetiva holística. Brincar é o meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas. (Silva *et al.*, 2016)

Os/As educadores/as de infância que se regem por estes fundamentos e princípios têm de refletir sobre a sua prática, de forma a melhorar a qualidade da resposta educativa. Nesta perspetiva, faz todo o sentido que observe e registe, de modo a recolher informações para avaliar e refletir sobre as práticas educativas. Este processo é primordial para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, as “informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Silva *et al.*, 2016, p. 11).

É importante salientar que o/a educador/a possui um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças. Cabe-lhe fazer uma articulação das diferentes áreas de conteúdo, criando oportunidades para estimular as potencialidades e capacidades da criança. Deverá, inclusive, apoiar cada criança, valorizando os seus progressos. O adulto responsável pelo grupo deverá ainda adotar práticas pedagógicas diferenciadas, considerando as características individuais de cada criança.

O/A educador/a de infância terá de proporcionar diversos momentos de brincadeira, uma vez que ao brincar a criança pode compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia. Brincar, de acordo com as OCEPE,

é uma atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração. (...). O conceito de “brincar” tem sido usado como sinónimo de jogar, ou de atividade lúdica, utilizando-se, por vezes, a expressão “jogo livre” para indicar a sua especificidade. (...). A participação do/a educador/a, desde que não se sobreponha às intenções da criança, permite alargar e enriquecer o brincar, e o jogo da iniciativa da criança. (Silva *et al.*, 2016, p. 105)

Conforme as OCEPE, a perspetiva de complementaridade entre brincar e aprender articula-se com o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, que lhe permite o direito de ser escutada nas decisões referentes à sua aprendizagem e de colaborar no desenvolvimento do currículo. Em Portugal, não existe um currículo oficial/obrigatório; todavia, as OCEPE são um referencial para que os/as educadores/as construam esse currículo, atendendo à caracterização global do contexto, para que a prática educativo-pedagógica seja responsiva às crianças.

Neste sentido, as OCEPE são “(...) uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva *et al.*, 2016, p. 13).

A construção e a gestão do currículo merecem toda a atenção do/a profissional e, segundo Marchão (2010), o currículo na Educação Pré-Escolar

é um projeto que se organiza e desenvolve tendo como pano de fundo os intervenientes - educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem. É aqui que radicam as aprendizagens e descobertas que as crianças vão fazendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. (p. 55)

Também, de acordo com o pensamento de Portugal e Laevers (2018), privilegia-se um currículo “amplo e adequado, do ponto de vista das crianças e do contexto sociocultural, em que as crianças são encorajadas a escolher e aprender através de experiências ativas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às “cem linguagens” das crianças” (p. 40).

Relativamente aos Modelos Pedagógicos/Curriculares para a Educação de Infância, Oliveira-Formosinho (2007), citada por Formosinho (2013), menciona que o conceito de modelo pedagógico se refere a “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (p. 16). Na perspetiva do autor

Os modelos curriculares visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar. Os modelos têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacente a essa ação. Um modelo pedagógico pressupõe ainda uma forma de pensar (...) (2013, p. 16).

Na senda de Marchão (2010, 2012) e de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), entre outros autores, realça-se a importância das pedagogias participativas em alternativa às pedagogias transmissivas, uma vez que dão à criança espaço e tempo para escolher, para aprender a tomar decisões, num contexto de prática em que a participação das crianças é totalmente ativa.

Os modelos participativos conceptualizam a criança como uma pessoa com agência, “não à espera de ser pessoa”, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola e da comunidade. Baseiam-se na equidade e atendem a todas as diferenças das crianças.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) enunciam os objetivos das pedagogias participativas. Destacam o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. Expõem ainda que “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (p. 28).

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, que já referimos como quadro educativo-pedagógico que se pode privilegiar também na Creche, pensar no ambiente educativo é um processo em progresso, ou seja, a criação de ambientes educativos é uma constante experiência em democracia, visto que o objetivo principal é a inclusão e a resposta de todas as vozes. Neste sentido,

O ambiente pedagógico é uma textura delicada e dinâmica. Os ambientes educativos transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do centro. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43)

O papel do/a educador/a é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e dar respostas às suas necessidades e interesses. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013,). É importante valorizar e atender ao desenvolvimento de um cidadão seguro e confiante e proporcionar um ambiente favorável ao bem-estar da criança, permitindo momentos de partilha, aprendizagem, curiosidade, criatividade e resolução de problemas, desenvolvendo a competência social e comunicacional, autonomia e sentimento de pertença e ligação ao mundo.

A Pedagogia-em-Participação afirma que é necessário um espaço pedagógico que se caracterize pelo poder comunicativo, pelo poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, que seja um abrigo seguro e amigável que esteja aberto ao brincar e aprender, de modo a garantir uma aprendizagem cultural (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Nesse sentido, a

democracia está no coração das crenças porque esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. Isto implica a assunção de responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30)

É, pois, importante criar condições para que as crianças tenham contacto com a cultura das comunidades, o que leva ao respeito por todos, ao diálogo intercultural, à promoção de cooperação na aprendizagem e ao respeito pelos direitos humanos e simultaneamente pelos direitos das crianças. A pedagogia que valoriza a socialização da criança ajuda-a a entrar na experiência humana culturalmente organizada e, ao mesmo tempo, cria-lhe situações de autonomia intelectual, moral e colaboração social. Como salienta Oliveira-Formosinho (2013) a cultura deve ser a fonte de currículo e a cultura entra na sala “quando a educadora se torna mediadora do acesso da criança aos sistemas linguísticos, numérico, de valores, etc.” (p. 98) e quando entra ainda como realidade social, por ser tão natural possibilita novos projetos, experiências e atividades significativas.

A cultura deve ser um referencial para a Educação de Infância “ao nível das suas aquisições substanciais e processuais” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 99) e deve ser ainda uma fonte inspiradora para atividades (Oliveira-Formosinho, 2013), numa ótica de incentivo à construção do pensamento crítico, uma vez que este é a base da democracia participativa (Marchão 2012, 2016).

Nesse decurso é preciso aceitar a criança como cidadã e, de acordo com Marchão (2016), “quando assim se encara a criança necessitamos de criar condições pedagógicas para a ajudar e orientar na construção de uma atitude cada vez mais crítica e facilitadora da integração numa sociedade que nos confronta com novos e constantes desafios” (p. 50). Na ótica das pedagogias que assim aceitam a criança, e na senda da autora, é necessário pensar e desenvolver um currículo que se centre na Educação para a Cidadania numa perspetiva intercultural, que desde cedo oriente a criança para a construção de significados, com sentido crítico sobre o mundo que a rodeia.

Um currículo assim orientado forma pessoas responsáveis, autónomas e solidárias, que sabem e praticam os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático e crítico (Silva *et al.*, 2016), num espaço pedagógico aberto às experiências plurais e interesses do grupo, respeitando cada identidade e aberto ao brincar e aprender, garantido a aprendizagem cultural.

Em linha com estas orientações, e na senda da Pedagogia-em-Participação, podem nomear-se vários modelos pedagógicos<sup>1</sup> como o High-Scope (inspirado em Piaget e mais tarde em Vygotsky), o MEM (Movimento da Escola Moderna, inspirado em Freinet e em Vygotsky) ou o Modelo Reggio Emilia (inspirado em Loris Malaguzzi); concomitantemente e com um sentido transversal, porque pode associar-se aos diversos modelos, nomeia-se igualmente a Pedagogia de Trabalho por Projeto que, como referem Ferreira, Vilhena e Mota (2019) “possui a particularidade de ser transversal dado que está presente num largo espectro de propostas de modelos curriculares contemporâneas (...)” (p. 120) e “constitui um modelo pedagógico que, aparentemente, é o mais difundido nas práticas dos educadores de infância em Portugal ou, pelo menos, o mais referenciado (Bairrão, Leal, Abreu-Lima, & Morgado, 1997)” (Ferreira, Vilhena & Mota, 2019, p. 120).

---

<sup>1</sup> Inicialmente pretendíamos apresentar detalhadamente cada um dos modelos. No entanto, por questões que se prendem com o número de páginas deste relatório, opta-se apenas pela sua nomeação. A este propósito pode ver-se, por exemplo: Hohmann, M., Weikart (1997), Marchão (2010, 2102), Oliveira-Formosinho (Org., 2013), Marafon, D., Menezes, A. (2017), Ferreira, Mota & Vilhena (2019).

## **2. Educação para a Cidadania, diversidade, interculturalidade e solidariedade**

Neste capítulo aborda-se a Educação para a Cidadania numa perspetiva geral e na particularidade da Educação de Infância. Reportamos que a cidadania se traduz “numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Direção Geral de Educação, 2013, p. 1).

Nesse sentido, é importante considerar realidades socioculturais que apontam, entre outros, a diversidade, a interculturalidade e a solidariedade como pilares de intervenção na educação das crianças mais novas. Concomitantemente observa-se, nesse sentido, a necessidade de uma orientação pedagógica em participação e em que inscrevemos os modelos pedagógicos antes nomeados.

### **2.1 Educação para a Cidadania – sentidos e caminhos na Educação de Infância**

Ao longo dos anos o conceito de cidadania tem sofrido algumas evoluções, nomeadamente quanto ao âmbito de aplicação e quanto à sua natureza. Apesar dessas evoluções continua a ser um conceito controverso e ambíguo. Não é um conceito estático e requer um debate constante que nem sempre é pacífico, constituindo, muitas vezes, um assunto de discórdia e de disputa política, tratando-se, assim, de um conceito situado num espaço e num tempo, como referem Henriques e Marchão (2016).

O conceito teve origem na Antiga Grécia, sendo o seu elemento central a participação na comunidade política, o desenvolvimento pessoal e a convivência social (Martins & Mogarro, 2010). Segundo Martins e Mogarro (2010), em Portugal, com a Revolução Liberal de 1820, a cidadania ganha um amplo sentido, visto que “transforma os súbditos do rei em cidadãos de um Estado constitucional, e os seus direitos e deveres fundamentais deixam de estar dependentes de uma vontade régia e passam a ser consagrados na Lei fundamental – a Constituição” (p. 187).

A cidadania é um estado no qual a pessoa tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade. Em linha com esta ideia, Martins e Mogarro (2010) afirmam que o conceito de cidadania

é, geralmente, entendido como o conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão. Recentemente, sobretudo nas sociedades democráticas, os autores enfatizam também a participação cívica, cultural e política (na forma de voluntariado, associativismo), como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social. Esta dimensão tem levado alguns autores a salientar a importância de uma educação na cidadania em vez de para a cidadania e a diferenciar a cidadania passiva (direito de votar, de aceder à educação, dever de pagar os impostos e cumprir as leis) da cidadania activa, entendida em simultâneo como direito e dever de participar na vida social e política da comunidade. (p. 187)

Na perspectiva de Azevedo (2010), falar de cidadania “aponta, num primeiro nível, para a lógica da sociedade, isto é, a perspectiva jurídica que toma como referência o Estado e na qual as relações entre os indivíduos são funcionais e se traduzem em direitos e deveres recíprocos” (p. 51).

Martins e Mogarro (2010) consideram que a sociedade atual apresenta determinados desafios que a educação tem de enfrentar no século XXI e que justificam plenamente a educação na e para a cidadania. As autoras referem-se a uma cada vez maior multiculturalidade, às tecnologias de informação que são cada vez mais facilitadoras de interações e ao ressurgimento de formas de intolerância e de violência, bem como à não existência de formas eficazes de enfrentar essa intolerância/e ou violência.

No sistema educativo português, a preocupação com a Educação para a Cidadania tem sido evidente, embora com respostas oscilantes em função da governação política, sendo mencionado em 2013 pela Direção Geral da Educação que

A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. (p. 1)

Nessa linha, Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2010) afirmam que a

cidadania implica um conjunto de práticas a ser implementadas nos diferentes espaços sociais de educação e formação, as quais poderão envolver pessoas de todas as idades, no sentido de as dotar de competências de participação nos vários domínios de vida. (p. 40)

Assim, é importante que a criança seja educada na e para a cidadania, de modo a promover o respeito pelas diversas culturas, com o intuito de conseguir relacionar-se com a sociedade numa perspectiva de igualdade de oportunidades, de bem-estar e de segurança. Neste sentido, a Educação para a Cidadania deve ter um papel cada vez mais predominante na formação de cidadãos e cidadãs conscientes e ativos, numa perspectiva de desenvolvimento individual e social. Pretende-se, pois, que a pessoa-criança seja um ser social com direitos e deveres no que corresponde à comunidade e desenvolva competências que, posteriormente, lhe serão úteis e permitirão ser crítica e interventiva na sociedade.

De acordo com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (República Portuguesa, 2016), revertida no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), é necessário atender a três eixos: a atitude cívica individual, que considera a identidade cidadã, a autonomia e os direitos humanos; o relacionamento interpessoal, que destaca a comunicação e o diálogo; e o relacionamento social e intercultural, que destaca a democracia, o desenvolvimento humano sustentável, a globalização e interdependência, a paz e a gestão de conflitos.

Também, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2016), a Educação para a Cidadania

aplica uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida, que começa na primeira infância e continua em todos os níveis de ensino e na vida adulta. Essa abordagem requer “metodologias formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares e mecanismos de participação convencionais e não convencionais. (p. 15)

Segundo as diretrizes desta Organização, a Educação para a Cidadania visa permitir às crianças:

- reconhecer e apreciar as diferenças e identidades múltiplas, por exemplo, em termos de cultura, língua, religião, género, além de desenvolver habilidades para viver num mundo cada vez mais diversificado;
- desenvolver e aplicar as competências cidadãs fundamentais, como o pensamento crítico, a tomada de decisão, a resolução de problemas, a construção da paz e responsabilidade pessoal e social;
- desenvolver atitudes de interesse e empatia pelos outros e pelo meio ambiente, além de respeito pela diversidade;
- adquirir valores de equidade e justiça social;
- participar e contribuir para questões globais contemporâneas, como cidadãos informados, responsáveis e responsivos (2016).

Hoje pensamos a Educação para a Cidadania logo desde a Educação de Infância, de modo a que as crianças se tornem cidadãs responsáveis, com valores, e que respeitem as diferenças dos outros. De acordo com as OCEPE, é na Educação Pré-Escolar que se desenvolve a Educação para a Cidadania “enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva *et al.*, 2016, p. 39).

A Educação para a Cidadania desenvolve nas crianças atitudes de respeito, aceitação, valorização, responsabilidade e tolerância e, coincidentemente, promove a formação de cidadãos e cidadãs capazes de participarem ativamente na sociedade e a olharem o mundo de forma mais crítica.

Nas OCEPE integra-se na área de conteúdo de Formação Pessoal e Social, que é encarada como uma área transversal, visto que, apesar de ter uma intencionalidade, está presente em todo o trabalho educativo no Jardim de Infância. Esta transversalidade resulta de um entendimento holístico da aprendizagem da criança, de como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, “num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva *et al.*, 2016, p. 33).

Assim, no Jardim de Infância a criança aprende a viver em grupo, a conviver e a trabalhar com os outros, e conseqüentemente, a ter de gerir os problemas e a distribuição de tarefas de forma participada. Aprende, ainda, a ser autónoma nas tarefas e a recorrer ao adulto nos conflitos com que se vai deparando. Neste sentido, “O jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática” (Vasconcelos, 2007, p. 112), educando-as na cidadania para a cidadania.

Vasconcelos (2007) salienta que o contexto de Jardim de Infância, formando as crianças a nível pessoal e social, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania, pois “aprendem a importância do respeito, (...), aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os

sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social” (p. 113).

Na mesma linha de ideias Marchão e Bento (2012) referem que se deve

promover o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania, promovendo um ambiente educativo em que o tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões são partilhadas e tomadas entre direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, (...) numa atitude de equidade. (p. 4)

Assim, na linha das ideias destas autoras (Marchão & Bento, 2012), é importante intencionalizar os espaços e os tempos educativos, bem como as atividades e os papéis sociais que se atribuem às crianças e aos adultos envolvidos no quotidiano educativo-pedagógico. Nesse sentido, Bastos e Veiga (2016) afirmam a necessidade de darmos voz às crianças no que se refere à expressão das suas necessidades e anseios, capacitando-as para a sua participação ativa na comunidade e exercício de uma cidadania correspondente à sua idade.

Nos contextos educativos é importante que se pratique a cidadania e que as crianças aprendam a praticá-la, pelo que as/os profissionais a devem intencionalizar, desde logo assumindo uma gestão curricular que implique a criança e que a faça ter voz em crescente autonomia, no respeito pela pluralidade, diversidade e igualdade de oportunidades.

Henriques e Marchão (2014, 2016) referem-se ao Jardim de Infância enquanto laboratório de cidadania e

onde: (i) se pode, e deve assumir um sentido de partilha, de cooperação e de participação; (ii) onde não há lugar para a discriminação; (iii) onde os estereótipos sociais devem ser desconstruídos; (iv) e onde se deve valorizar a diversidade, a pluralidade e uma cidadania responsável, tolerante e crítica em relação ao meio que envolve as crianças. (Henriques & Marchão 2016, p. 344)

Nesse sentido, os/as profissionais podem recorrer a diferentes recursos, nomeando de modo particular as OCEPE, o Guião de Educação Género e Cidadania Pré-escolar (Cardona *et al.*, 2015) ou a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, por exemplo.

A abordagem curricular a promover no quotidiano da Educação de Infância

pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e entidades que intervêm neste âmbito, no quadro da relação entre a escola e a comunidade. (Direção Geral de Educação, 2013, p. 31)

São várias as dimensões da Educação para a Cidadania e que, segundo a Direção Geral de Educação (2013), são exploradas pelas instituições escolares. São elas: a Educação Rodoviária, a Educação para o Desenvolvimento, para a Segurança e Defesa Nacional, a Educação para a Igualdade de Género e para os Direitos Humanos; a Educação Financeira; Voluntariado; a Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável; a Dimensão Europeia da Educação; a Educação para os Media, para a Saúde e a Sexualidade e para o Empreendedorismo; a Educação do Consumidor e a Educação Intercultural.

Apesar de os autores de referência apontarem que a Educação para a Cidadania na Educação de Infância deva acontecer de forma abrangente, porque é também assim que as crianças começam a aceitar e integrar a diversidade (Cardona *et al.*, 2015), destacamos a dimensão da Educação

Intercultural, associada à diversidade e à solidariedade, que pretende desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade, no respeito pela diferença e na vivência de uma identidade solidária e de inclusão. Como referem Cardona *et al.* (2015) a Educação para a Cidadania

deve proporcionar a cultura do outro como “necessidade de compreensão de singularidades e diferenças” (Guilherme d’ Oliveira Martins, 1992), a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo. (p. 59)

## **2.2 Diversidade, Educação Intercultural e solidariedade - subsídios para a ação educativa na Educação de Infância**

Olhar o outro implica respeitar a diversidade e, atualmente, esta questão está no cerne das preocupações das instituições escolares, colocando variados desafios e estratégias ao quotidiano educativo-pedagógico, pois as instituições escolares têm um papel importante na construção de uma sociedade e de uma cidadania que respeite a diversidade e que saiba aceitar e conviver positivamente com as diferenças. Como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) as concepções e atitudes acerca da diversidade são construídas desde o nascimento e “os sistemas ecológicos em que a criança vive detêm uma influência importante na sua formação, incluindo os contextos de educação e cuidados na infância” (p. 76).

Conforme as OCEPE, diversidade corresponde às “diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, de género, cognitivas, motoras ou sensoriais que, ao serem acolhidas e respeitadas no grupo, enriquecem as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada uma e de todas as crianças” (Silva *et al.*, 2016, p. 106) e, por isso, importa que desde cedo a criança aprenda a respeitar a diferença resultante dessa diversidade, aprendendo a conviver nesse ambiente de respeito. Neste sentido, Jantarada (2011) refere que a “diversidade no Jardim de Infância permite a valorização do outro e [que] a promoção do respeito pela diferença é fundamental para o desenvolvimento da consciência ética do indivíduo” (p. 39), pelo que, em nosso entender, pressupõe atribuir-lhe tempo, espaço e diversidade de estratégias no planeamento educativo-pedagógico.

A diversidade é, deste modo, situada num contexto amplo, que vai do individual<sup>2</sup> ao social e cultural<sup>3</sup>. Não se dissociando dessa amplitude, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) destacam que a pedagogia não pode abstrair-se de momentos (inter)culturais e, nesse sentido, no Jardim de Infância deve explorar-se a diversidade cultural através do respeito pela diversidade e pela aceitação de diferentes opiniões e diferentes culturas. Assim, introduzir no quotidiano pedagógico objetos que sejam símbolos culturais e que sejam representativos de outras culturas permite que a criança alargue as suas experiências, que se abra ao mundo e que crie outras realidades (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

A diversidade cultural torna-se, pois, fundamental no enriquecimento das aprendizagens das crianças, pois é, desde cedo, que estas despertam interesse em perceber o mundo que as rodeia.

---

<sup>2</sup> As que advêm, por exemplo, de questões de natureza cognitiva, motora ou sensorial.

<sup>3</sup> As que advêm, por exemplo, da pertença a uma dada cultura, de questões étnicas, religiosas, linguísticas.

Assim sendo, se forem educadas numa perspetiva de educação na/para a diversidade, estas desenvolvem atitudes de respeito e curiosidade pelo Outro e pela diversidade cultural e não apenas na aceitação das culturas.

Ainda segundo a Rede Europeia das Migrações (2012), a diversidade cultural tem o seguinte significado: “Diversas formas de cultura assumidas ao longo do tempo e do espaço, corporizadas na singularidade e pluralidade das identidades dos grupos e sociedades que compõem a humanidade, constituindo uma fonte de intercâmbio, inovação e criatividade” (p. 61).

É importante, e neste contexto, esclarecer o conceito de cultura, que, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2002), se define como

O conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (p. 1)

Na prática, em Educação de Infância, e na ótica da afirmação de uma pedagogia participativa, considera-se que todo o ambiente educativo deverá estar impregnado de oportunidades que reflitam a consciência, o respeito e a responsividade pedagógica no que se refere a várias representações de diversidade cultural, considerando, previamente, a diversidade cultural das crianças e da sua família (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

As autoras (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) salientam os princípios centrais que facilitam o desenvolvimento de uma educação para a diversidade, a saber: (i) a assunção e prática de princípios democráticos, de respeito, participação e colaboração; (ii) a referência a quadros praxiológicos; (iii) a existência de expectativas positivas quer para os adultos quer para as crianças; (iv) e o foco no direito ao sucesso de todas as crianças. Tais princípios são fundadores de uma filosofia educacional inclusiva em que existem situações de aprendizagem que sejam sensíveis e respeitadas face às diversidades. Neste horizonte, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) afirmam que os/as educadores/as precisam de materiais educativos abertos, plurais e diversos, que sejam sensíveis a todas as diferenças, bem como interações educativas subtis, responsivas e democráticas.

Considera-se que outro dos pontos fulcrais dessa filosofia educacional inclusiva consiste no envolvimento e na participação dos pais, permitindo que estes se sintam respeitados nas suas identidades e culturas e, simultaneamente, que participem no processo de aprendizagem das crianças. O desenvolvimento da ação educativa promotora do respeito pela diversidade requer, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a criação de um contexto material rico (livros, materiais para jogo simbólico, coleções de imagens, bonecos, etc.) que promova a identidade pessoal e cultural da criança no respeito pela diversidade.

Na perspetiva das autoras (2013), a inclusão das diversidades é assumida como respeito e responsividade a todas as manifestações da diversidade, não apenas aquelas que mais recentemente são evocadas (cultura, etnia, língua, género, etc.), mas também a diversidade que emerge das diferenças individuais. Também, como é sugerido por Marchão e Henriques (2017) essa diversidade leva a que a escola (o Jardim de Infância) deva ser

(...) um espaço de inclusão educativa e social dos educandos que visa proporcionar a todos/as condições para aprender o que socialmente se entende como necessário num

dado tempo e num dado contexto e que é reflexo da cultura predominante nesse mesmo contexto. (p. 146)

Nesta ótica, e tendo em consideração a realidade em que vivemos, torna-se cada vez mais importante promover uma educação para a diversidade, que consciencialize as crianças da existência de diferenças; ou seja, uma educação que difunda valores e atitudes de solidariedade e de respeito pelo Outro. Assim, cabe aos contextos educativos oferecer e garantir um “mundo” aberto à diversidade, estimulando a aquisição de novas aprendizagens, numa perspetiva de interculturalidade. Ferreira (2003) refere-se à interculturalidade enquanto relação ou trocas entre culturas, sendo que o termo intercultural exprime a função de inter-relação entre os modos de sentir e de entender a realidade, o que deverá levar os/as profissionais de educação a apostarem mais nos processos educativos e não tanto nos conteúdos. Como salienta Cortesão (2010), “interculturalidade (...) consiste no esforço de permeabilização, de interpenetração, de enriquecimento das diferentes culturas” (s.p).

Como se sabe, a Educação Intercultural “pressupõe um processo de diálogo interactivo entre as diferentes culturas, que acreditamos que tem efeitos, ao nível do respeito de cada sujeito pela sua cultura e pelas suas raízes, quer pelas dos outros” (Leite, 2002, p. 148) e “define-se pela afirmação positiva, pela valorização daquilo que as “outras culturas” têm de específico e trazem de diferente à cultura escolar” (Valentim, 1997, p. 86).

A Direção Geral de Educação (DGE), em dezembro de 2012, com revisão em novembro de 2013, estabeleceu a Educação Intercultural como uma das linhas orientadoras da Educação para a Cidadania. A DGE refere que a Educação Intercultural pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade<sup>4</sup> das sociedades atuais e pretende, igualmente, desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (Direção Geral de Educação, 2013).

No entanto, a Educação Intercultural é um verdadeiro desafio para profissionais e para toda a comunidade educativa. Nesse sentido, cabe ao/a educador/a criar e gerir uma ação pedagógica que promova o desenvolvimento de competências interculturais nas crianças, na qual reforce o valor da diversidade cultural, elimine os preconceitos e a discriminação, favoreça a igualdade de oportunidades e justiça social para todos, valorize as características do grupo e crie atividades de grupo baseadas num comportamento construtivo, responsável e solidário (Xavier, 2014). Deve, por isso, valorizar-se uma pedagogia que respeite a socialização da criança, que a ajude a criar raízes e a criar condições de autonomia e colaboração social.

Como referem Silva e Rebolo (2017) “é preciso, (...), um esforço conjunto de todos os envolvidos no sistema educacional para que o professor consiga desenvolver práticas pedagógicas interculturais” (p. 186). Perante a diversidade é necessário que as crianças tenham contacto com várias realidades e várias culturas, de modo a desenvolver e fazer evoluir a sociedade num sentido de: (i) igualdade de oportunidades, de participação ativa e promoção de uma cidadania democrática em que

---

<sup>4</sup> O termo multiculturalidade, segundo Cortesão e Pacheco (1991) é mais utilizado na literatura anglo-saxónica e “é entendido como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades” (p. 34).

a pessoa exprima a sua opinião e respeite a opinião do outro; (ii) valorização da diversidade e respeito pelo outro e pela sua cultura; (iii) construir competências interculturais através do conhecimento, do entendimento, do respeito e da valorização das diferenças culturais (Silva & Rebolo, 2017).

Associada à Educação Intercultural, consideramos a necessidade de focar a educação das crianças numa atitude solidária, pois vivemos numa época de desigualdades sociais, que crescem de dia para dia, ameaçando os direitos humanos fundamentais. “Só a valorização da justiça social e da solidariedade poderão ajudar na construção de uma sociedade solidária” (Cardona *et al.*, 2015, p. 41) e cuja cidadania respeite as diferenças culturais entre as sociedades e as pessoas. Neste sentido, é cada vez mais necessário sensibilizar e suscitar nas crianças valores como a solidariedade, de modo a desenvolver cidadãos e cidadãos solidários, capazes de “promover a interculturalidade, valorizar a diferença e aceitar a igualdade”, o que requer uma “reflexão e genuíno pensamento crítico” (Cardona *et al.*, 2015, p. 41).

Importa, assim, reforçar que esta solidariedade deve ser assumida como uma responsabilidade e um dever de todos. Vários autores reforçam a importância da cidadania e da solidariedade no Jardim de Infância. Entre esses, Henriques e Marchão (2014) referem que

O jardim-de-infância deve ser, na verdade, um «laboratório» de cidadania, de valores democráticos, de igualdade, de solidariedade, de estímulo à curiosidade e troca de ideias, de experiências de aprendizagens significativas permitindo às crianças construir noções de si mesmas a partir das interações estabelecidas e proporcionadas por todos os atores educativos. (p. 533)

Também Cardona *et al.* (2015) afirmam a relevância da promoção de uma cultura de justiça, paz e solidariedade, proferindo que

Ensinar, orientar e promover ações no âmbito da educação para a cidadania implica, antes de tudo, ser-se genuinamente cidadão ou cidadã. E isso apela ao desenvolvimento de uma consciência crítica em torno do papel individual na manutenção das desigualdades, devendo levar cada pessoa, nessa sequência, à assunção de responsabilidades, ao respeito por si e pelos outros, à adoção de valores de cariz universal e à promoção de uma cultura de justiça, paz e solidariedade. (p. 46)

Como afirmado por Madeira e Marchão (2020, p. 11) “a solidariedade é um valor que se traduz na tomada de consciência das necessidades do outro e na vontade de o ajudar a satisfazer essas necessidades”. Assim, segundo Puig (2004) a educação solidária e para a solidariedade exige consciência, competência crítica e uma visão igualitária na relação com os outros, assente no desenvolvimento da identidade individual e na afirmação da autoestima, da confiança, da autonomia e das responsabilidades pessoais e sociais. No quadro da Educação para a Cidadania, a educação na/para a solidariedade desenvolve-se através da prática de uma cidadania que radique em tais valores e pela participação das crianças e dos agentes educativos (incluindo a família) em projetos solidários.

No sentido de haver uma educação mais solidária é necessário transformar a “forma de ser pensar e agir das pessoas, mas uma transformação, (...) por relações de reciprocidade, de respeito, de compreensão, da prática de igualdade de direitos e deveres, no qual prevaleça o respeito às diferenças peculiares de cada indivíduo” (Folha, 2012, p. 27).

Cabe, por isso, ao/à educador/a desenvolver projetos e/ou atividades referentes à cidadania, podendo estes partir dos interesses e curiosidade das crianças, sendo a sua contribuição uma mais-valia para o seu desenvolvimento, alargando e aprofundando os seus saberes. No âmbito da Educação

para a Cidadania incentiva-se a realização de projetos que permitam que a criança conheça diferentes realidades, que contribuam para um sentido e vivência solidária e que lhe permitam tornar-se cidadã mais atenta ao Outro e às necessidades do mundo (Ferreira, Marchão, Carvalho, & Mendes, 2016; Ferreira, Marchão, Carvalho, & Mendes, 2016a<sup>5</sup>; Madeira & Marchão, 2020). Logo, é imprescindível escutar as crianças aquando da criação de atividades e/ou projetos desafiadores e estimulantes.

O/A educador/a deverá planear situações de aprendizagem “que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança” (Silva *et al.*, 2016, p. 32), devendo incluir a participação dos encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa pois o “contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30). Aprender a ser solidário depende desta complementaridade e, na perspetiva de Folha (2012), a escola tem um papel importante na construção de uma democracia mais solidária; no entanto, para que este trabalho seja desenvolvido em ambiente escolar é necessário cativar e envolver os familiares e a comunidade em geral. Desta forma proporciona-se a cada pessoa um sentimento de responsabilidade social.

Em prol do desenvolvimento de uma cidadania inclusiva, é imprescindível que cada cidadão desenvolva “sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular” (Cardona *et al.*, 2015, p. 36). Para tal, é necessária uma educação voltada para a flexibilidade e a heterogeneidade, ou seja, desenvolvendo práticas de interculturalidade, nas quais haja respeito e aceitação de todos, havendo igualmente direitos e deveres.

---

<sup>5</sup> Referindo-se as autoras (2016, 2016a) à Educação para o Desenvolvimento no quadro da cidadania.

## Parte II – Projeto de Investigação-Ação

### 1. Percurso (s) e contextos de intervenção

Seguidamente apresentamos as opções metodológicas do estudo, nomeadamente a abordagem metodológica, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados. Expomos também a caracterização dos estabelecimentos educativos, das salas e dos grupos onde desenvolvemos a ação educativo-pedagógica e o projeto de Investigação-Ação (IA).

#### 1.1 A Investigação-Ação como opção metodológica

O estudo, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, decorreu entre o ano letivo 2018-2019 e 2019-2020. Ocorreu em contexto de Creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) (ano letivo 2018-2019) e em contexto de Educação Pré-Escolar num Jardim de Infância da rede pública do Ministério da Educação (2019-2020). Assumiu uma natureza qualitativa, numa tentativa de identificar significados e interpretar a realidade social, os comportamentos, as perspetivas e as experiências das pessoas (Máximo-Esteves, 2008). Na ótica de Máximo-Esteves (2008), tal natureza adota a observação e a descrição pormenorizada, pois só assim se compreendem as pessoas, as suas ações e os valores que as orientam nas suas atitudes e decisões.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa “reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (p. 51) e possui cinco características principais: os dados recolhem-se em ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; é descritiva; centra-se e preocupa-se mais com o processo e não tanto com os resultados ou produtos; os dados são analisados de forma indutiva; e o significado tem uma importância vital (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesse sentido há a necessidade de se estar em contacto direto com o que se observa e se pretende investigar, uma vez que

O objectivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, directores e estudantes pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência. Este objectivo implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17)

Em termos dos procedimentos técnicos este estudo caracteriza-se por ser uma IA. A escolha da IA deveu-se ao facto de esta procurar, no campo de educação, analisar o contexto para que sejam tomadas decisões que facilitem a mudança. A abordagem de IA é essencial ao/à educador/a de infância uma vez que possibilita melhorar incessantemente a qualidade da sua prática. Nesse ponto de vista, segundo Mesquita-Pires (2010), a IA

procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta mudança implica a tomada de consciência de cada um dos actores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a

construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão. (p. 71)

A IA, na opinião de Máximo-Esteves (2008), é “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Esta forma de investigar implica planear, atuar, observar e refletir e, conforme Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), a IA “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 360).

Sendo assim, importa destacar no processo de IA a reflexão associada ao planeamento, tendo em vista a melhoria e a resolução de problemas que possam existir, através de “uma exploração reflexiva que o professor [educador] faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática (COUTINHO, 2015, p. 364)” (Marchão & Henriques, 2019, p. 9). Segundo os mesmos autores

Durante o estágio, a prática da investigação-ação permite o planeamento, a ação e a reflexão centrada nos contextos (creches e jardins de infância), elevando o grau de responsabilidade dos candidatos a educador às situações, fenómenos e exigências educativas e pedagógicas nesses mesmos contextos. Entre a supervisão e a investigação-ação, o candidato a educador vai desenvolvendo a sua competência crítica e reflexiva e vai compreendendo a ação educativo-pedagógica através do questionamento e da investigação do que faz, como faz e como poderá fazer, tornando-se um educador disponível para a problematização do conhecimento específico na sua área de intervenção e no seu desempenho e desenvolvimento profissional. (Marchão & Henriques, 2019, p. 9)

Máximo-Esteves (2008) declara que para a realização de um estudo de IA é “necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p. 79).

Nesta perspetiva, criámos um plano de trabalho a partir da formulação da questão-problema, que definimos da seguinte forma: *De que modo é que os atores educativos interpretam, valorizam e se posicionam perante as questões da diversidade cultural?*

A partir desta questão definimos os seguintes objetivos:

- Promover a valorização da criança na prática educativa;
- Promover os direitos humanos e o respeito por aqueles que são diferentes de nós;
- Desenvolver estratégias e atividades na promoção da Educação Intercultural e da solidariedade;
- Estimular o interesse da criança pela diversidade;
- Sensibilizar as crianças para a inclusão e a solidariedade;
- Identificar e compreender concepções sobre a diversidade, a Educação para a Cidadania, a Educação Intercultural e a solidariedade.

No decurso da questão de partida e dos objetivos expostos, definimos um conjunto de questões orientadoras que nos ajudaram no desenvolvimento e na estrutura da IA e que consideramos com um sentido aberto e flexível. A saber:

- Que perspetivas legais e curriculares/pedagógicas caracterizam hoje os contextos educativos (Creche e Educação Pré-escolar)?
- O que se entende por Educação para a Cidadania e por Educação Intercultural?
- Como podemos criar oportunidades para as crianças brincarem e aprenderem com a diversidade?
- Considerando a diversidade como podemos fomentar a solidariedade e envolver as crianças em projetos solidários?
- Quais as conceções das crianças e dos adultos (educadora cooperante e educadora voluntária da *Dress a Girl*) sobre a Educação para a Cidadania, a diversidade e as práticas promotoras da Educação Intercultural e a solidariedade?

Ao longo do estudo fomos ficando conscientes de que a IA é um processo contínuo e sistemático de observação-planificação-ação-reflexão/avaliação e que, como diz Latorre (2003), referido por Marchão e Henriques (2019, p. 16) “(...) permite mais conhecimento sobre os contextos e sujeitos, que se constrói, interpreta e compreende a partir da observação associada ao questionamento da prática e dos valores que lhe são inerentes.” Também, nas palavras dos mesmos autores, “Assume-se que a investigação-ação é exigente, mas facilitadora de mais e melhor conhecimento e que ajuda a providenciar uma resposta educativo-pedagógica mais responsiva e baseada nas necessidades e nos interesses das crianças, bem como mais construída em colaboração” (Marchão & Henriques, 2019, p. 16).

## 1.2 Técnicas e instrumentos de recolha, de tratamento e análise de dados

Consoante Latorre (2003), agora citado por Coutinho *et al.* (2009), as técnicas e instrumentos de recolha de dados podem dividir-se em três categorias:

- *Técnicas baseadas na observação* – centram-se na perspetiva do investigador e no que este observa no decorrer do estudo;
- *Técnicas baseadas na conversação* – centradas na perspetiva dos participantes e incluem-se nos ambientes de diálogo e na interação;
- *Análise de documentos* – centra-se identicamente na perspetiva do investigador e requer uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

No presente percurso, para obtermos resposta à questão de partida, às questões orientadoras e de forma a alcançarmos os objetivos a que nos propusemos, recorreremos à observação participante com recurso a instrumentos adaptados do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009) e às notas de campo. Usámos também: (i) o registo fotográfico/vídeo e registo das atividades desenvolvidas; (ii) a entrevista à educadora cooperante do Jardim de Infância, à

voluntária da *Dress a Girl Around the World* e às crianças em idade pré-escolar, usufruindo de gravações audiovisuais. Os trabalhos realizados pelas crianças (documentação) foram também fonte de dados.

A observação decorreu ao longo do estudo e foi uma estratégia essencial, uma vez que ajudou na compreensão dos contextos educativos, das pessoas presentes em cada um e no estabelecimento de interações. Esta observação caracterizou-se como direta que, segundo Máximo-Esteves (2008), “permite o conhecimento direto de fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 86).

Constatamos que é uma técnica em que é possível observar as crianças no seu ambiente natural. As vantagens desta técnica são o facto de se poderem observar diretamente os comportamentos das crianças e de recolher os acontecimentos no momento em que estão a acontecer. No entanto, também existem desvantagens, como por exemplo, quando estamos a observar alguma situação não conseguimos estar tão atentos ao restante grupo e também se torna difícil de realizar, se considerarmos a observação direta de um número elevado de crianças. Em concordância com Oliveira-Formosinho (2013), refere-se que

Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber. (p. 77)

Assim sendo, as observações que realizámos tiveram como suporte alguns instrumentos de recolha de dados adaptados do Manual do DQP (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente: (i) a Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexos 1 e 5); (ii) a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (Anexos 2 e 6); (iii) e a Ficha do/a Educador/a de Infância (Anexos 3 e 7).

Para além dos registos efetuados nessas fichas, e de maneira a registar e analisar os dados observados além desses, recorreremos às notas de campo, que são “muito utilizadas na metodologia qualitativa, aplicam-se nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural e caracterizam-se pela sua flexibilidade e abertura ao improvisado” (Castro, 2012, s.p.).

Usámos as notas de campo em dois momentos distintos: (i) o primeiro ocorreu no período de observação, no qual foi registado o quotidiano da sala de atividades, incluindo as atividades desenvolvidas pela educadora cooperante - incluímos também registos pontuais detalhados de ações que considerámos pertinentes, nomeadamente as rotinas e conversas entre pares ou criança-adulto; (ii) o segundo momento aconteceu durante a intervenção nos contextos educativos, no qual fizemos anotações mais detalhadas e refletidas da nossa ação e do impacto que as atividades desenvolvidas tiveram nas crianças.

A grande vantagem da utilização das notas de campo é o facto da relativa facilidade de realização. Segundo Bogdan e Bicklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Relativamente ao registo fotográfico e de vídeo, podemos afirmar que estes foram fundamentais para registar diversos momentos e acontecimentos durante a prática pedagógica. O

registro de informação visual auxiliou-nos na análise das atividades implementadas, pois como afirmam Bogdan e Biklen (1994) este recurso aparece como um “avanço na pesquisa, dado que permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens, as imagens dizem mais do que as palavras” (p. 183).

Na perspetiva de Sousa (2005) “a câmara de vídeo pode ser considerada como um instrumento de observação direta, objetiva e isenta que regista e repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam” (p. 200). Pela mesma razão, a fotografia é “uma técnica de excelência na Investigação-Ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade” (Castro, 2012, s.p.).

A documentação, mais propriamente os trabalhos realizados pelas crianças, foi outro “instrumento” importante, uma vez que possibilitou compreender a forma como as crianças pensavam, as suas ações, os seus conhecimentos e as suas aprendizagens. Do ponto de vista de Máximo-Esteves (2008), usar a documentação das crianças é “indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92).

Durante o estudo, além das conversas informais que estabelecemos com os adultos mais intervenientes no contexto educativo ou com intervenientes no nosso projeto (educadora cooperante e voluntária da *Dress a Girl Around the World*) recorremos também à entrevista para recolher dados. Assim, realizámos: (i) uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante<sup>6</sup>, com o intuito de identificar as suas conceções sobre a Educação para a Cidadania e as práticas promotoras de Educação Intercultural e solidariedade (Anexo 15); (ii) uma entrevista semiestruturada à voluntária da *Dress a Girl Around the World*<sup>7</sup>, que teve como objetivo compreender as suas conceções sobre projetos de solidariedade e qual a importância de realizar estes projetos com crianças (Anexo 16); (iii) uma entrevista semiestruturada às crianças (Anexo 17).

Segundo Máximo-Esteves (2008) “as entrevistas são uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” (p. 92). Estas foram conduzidas através de guiões iniciais em que se incluíam questões abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados, e tendo em atenção que

A ordem em que são colocadas as questões, no contexto de uma entrevista semiestruturada, é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta. Desta forma, o entrevistado tem oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema, pelo que o investigador necessita que as respostas sejam clarificadas pelo respondente no ato da entrevista, na procura de um significado comum, (...). (Máximo-Esteves, 2008, p. 96)

A entrevista às crianças realizou-se em espaços que garantiram um clima tranquilo e agradável e foram realizadas com uma criança de cada vez, num total de 11 crianças<sup>8</sup>. A finalidade era compreender as suas opiniões acerca da diversidade. De salientar que foi utilizada uma linguagem

---

<sup>6</sup> Amostra de caso único que, segundo Guerra (2010), “consiste na escolha de uma pessoa (...) para fazer uma análise intensiva (...)” (p. 44), que, no caso, se conjugou com a reflexão sobre a observação e participação nas práticas realizadas pela educadora.

<sup>7</sup> Amostra conforme nota de rodapé anterior e conjugada com a observação nos momentos de participação no Projeto *Dress a Girl Around The World*.

<sup>8</sup> Seleccionadas em função do critério “idade diversificada” e consentimento autorizado, obtendo-se a participação de crianças entre os três e os seis anos de idade, representando mais de 50% das crianças do grupo (64,7%). Segundo Guerra (2010) podemos designar esta amostra, como amostragem por casos múltiplos.

acessível às crianças, simples, clara e, sempre que necessário, ajustada às dúvidas das crianças (Máximo-Esteves, 2008; Marchão & Henriques, 2018).

A entrevista teve como ponto de partida a leitura da história *Meu Amigo*, de Astrid Desbordes. A história falava sobre a chegada de uma nova criança/colega à escola, o Samuel. O problema com este novo colega não era o facto de ele ser novo, era o facto de ele ser diferente. A partir da convivência com o Samuel, o Gonçalo começou a perceber a importância de sermos todos diferentes e de todos podermos aprender com essas diferenças.

Hoje, e no quadro da investigação qualitativa, por via dos estudos etnográficos, e da investigação-ação, é importante considerar a criança como sujeito de investigação, investigando com ela e não apenas sobre ela (Marchão & Henriques, 2018, p. 138); por isso, desde o início considerámos a sua participação quer na ação pedagógica quer na componente de investigação associada a essa ação. Ouvir a criança permite que se seja mais responsivo às suas necessidades e interesses.

A escuta das crianças através de entrevistas permite compreender as suas perspetivas, as suas ideias e os significados que vão construindo sobre si e sobre o mundo, através das interações com o mundo que as rodeia. Entrevistar uma criança não é tarefa fácil; é uma tarefa exigente e, como dizem Marchão e Henriques (2018), “é um processo que acarreta grandes desafios, quer na realização quer na análise e interpretação, para que a voz da criança se torne produtora de conhecimento de si e sobre a infância” (Marchão & Henriques, 2018, p. 142).

Quer ao longo da ação educativo-pedagógica quer na recolha de dados (com adultos e crianças) tivemos em consideração princípios éticos, de forma a garantir os direitos dos participantes, de garantir a confidencialidade dos dados e de garantir o anonimato desses mesmos participantes. Nesse sentido, seguimos os princípios éticos da Norma de Conduta Ética da American Psychological Association (APA, 1981), citados por Sousa (2005). Nomeadamente, responsabilidade pela: salvaguarda dos direitos humanos dos participantes; acautelar os sujeitos intervenientes em termos de riscos ou problemas que a investigação lhes possa trazer; assegurar a ética dos procedimentos da investigação; adequar a metodologia à participação dos sujeitos intervenientes; respeitar a liberdade de cada um querer participar ou não; informar os participantes sobre a investigação, usar um pedido de consentimento informado.

Neste sentido, e após informarmos sobre o nosso trabalho, salienta-se que se obtiveram autorizações dos pais para obter fotografias/vídeo e registos audiovisuais, bem como o consentimento para a realização das entrevistas, quer dos encarregados de educação, quer das próprias crianças (Anexo 14). Concretizou-se, deste modo, o consentimento informado dos adultos (educadora, voluntária e encarregados de educação) e das crianças. Tivemos em atenção, os aspetos relacionados com a privacidade e confidencialidade dos intervenientes no processo, com recurso a nomes fictícios de modo a manter o anonimato das crianças, das educadoras, bem como da voluntária da *Dress a Girl Around the World*.

Após a recolha dos dados, procedemos ao tratamento e análise de dados através de um processo de análise de conteúdo interpretativo e reflexivo que, de acordo com Sousa (2005), assume “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente,

profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264).

Depois do processo de transcrição e da sequente leitura organizámos sinopses que nos serviram para interpretar as opiniões dos entrevistados (Anexo 19, Anexo 21, Anexo 24). Tal como refere Guerra (2010) “As sinopses são sínteses dos discursos que contém a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados” (p. 73), servindo para ilustrar as opiniões dos entrevistados relativamente às questões colocadas nas entrevistas. Agrupámos essas opiniões seguindo os blocos de questões, podendo salientar que em cada sinopse as problemáticas identificadas são expressas pelas designações atribuídas a cada bloco de cada guião. Segundo a autora, a análise de conteúdo de quantidades menores de informação (como no caso das amostras de caso único ou em casos em que as opiniões são traduzidas em poucas palavras, caso dos discursos das crianças) pode fazer-se através destas sinopses que ajudam a identificar o “corpus central da entrevista” (p. 73) e permitem conhecer a totalidade do discurso e das suas componentes.

Desta forma, analisámos as notas de campos, as fotografias, os vídeos, as gravações audiovisuais, as entrevistas e os trabalhos realizados pelas crianças, o que nos permitiu mais pormenorizadamente compreender as concepções dos/as entrevistados/as em relações às questões da diversidade cultural e da solidariedade.

## **2. Contexto educativo: Creche**

Os dados que seguidamente se apresentam são resultado da observação que se desenvolveu em contexto de Creche e da aplicação dos instrumentos de recolha de dados adaptados do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente: a Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexo 1), a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (Anexo 2) e a Ficha do/a Educador/a de Infância (Anexo 3). Paralelamente considerou-se, no caso da caracterização do grupo de crianças, a observação direta, a consulta documental de instrumentos de trabalho da educadora cooperante e as informações obtidas durante os momentos de reflexão desenvolvidos com a mesma.

### **2.1 Caracterização do estabelecimento educativo**

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche (PISC) decorreu no ano letivo de 2018/2019 numa IPSS com valência de Creche, de Educação Pré-Escolar e de Atividades de Tempos Livres (ATL). A instituição estava situada numa área suburbana da cidade de Portalegre. Funcionava num edifício adaptado, não sendo, portanto, uma construção de raiz. Apenas o ATL funcionava em instalações de construção de raiz.

Toda a instituição estava equipada com rampas e acessibilidades, caso houvesse crianças com necessidades educativas especiais. Não sendo novas, as instalações tinham um bom estado de conservação e os equipamentos eram suficientes para o número de crianças que os utilizavam.

Relativamente ao número de crianças que frequentavam a instituição, apurou-se que existiam 50 a 55 crianças, não havendo nenhuma criança em lista de espera.

O horário de funcionamento do estabelecimento era das 7 horas e 45 minutos às 19 horas de segunda a sexta-feira, sendo a duração da componente letiva de cinco horas (de manhã funcionava das 9 horas às 12 horas e à tarde, das 14 horas às 16 horas) e a componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo de quatro horas e quarenta e cinco minutos (de manhã funcionava desde as 7 horas e 45 minutos até às 9 horas e à tarde das 16 horas até às 19 horas).

O horário de almoço da Creche decorria entre as 11 horas e as 12 horas, sendo assegurado pelas educadoras e pelas assistentes operacionais.

O espaço interior da instituição era constituído por três salas de Creche e três salas de Jardim de Infância, estando organizadas de forma homogénea quanto ao critério idade. Apenas a sala do berçário tinha dormitório com camas adequadas aos bebés. As crianças das salas de um ano e dois anos de idade realizavam a sesta num dormitório adaptado na sala de um ano, sendo utilizados catres. A disposição era feita de modo a que se formasse um corredor entre os catres, para que os adultos pudessem circular pela sala e chegar a qualquer criança sem dificuldade. A hora do repouso/sesta era organizada de acordo com o Artigo 3.º, da Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto, que refere que “As salas de actividades podem ser utilizadas para o repouso das crianças, desde que disponham de sistemas de escurecimento e equipamento adequado ao descanso das crianças.” Cada sala possuía sanitários para crianças.

A instituição possuía ainda sanitários para adultos, um refeitório, composto por sete mesas e uma área destinada às refeições do pessoal, uma cozinha, uma sala para movimento/ginástica, uma secretaria, uma lavandaria, uma sala destinada aos/às educadores/as e assistentes operacionais, uma sala destinada aos pais, uma arrecadação para material e uma piscina, usada apenas no verão. Os cabides para guardar os pertences das crianças encontravam-se dentro de cada sala de atividades.

Relativamente aos espaços exteriores havia um espaço destinado apenas às crianças em contexto de Creche, que continha escorregas pequenos, uma casinha de plástico, brinquedos de rodas (triciclos, etc.) e outros brinquedos. Todos estes materiais estavam usados, mas em bom estado de conservação. O recreio era utilizado várias vezes por dia quando o tempo estava favorável, sendo supervisionado pelas educadoras de infância e pelas assistentes operacionais das respetivas salas. O pavimento do recreio era em *tartan* (piso amortecedor em borracha) e o espaço encontrava-se todo vedado.

Na outra parte do exterior encontrava-se um parque, apenas utilizado por crianças em idade pré-escolar e por crianças que frequentavam o ATL. Neste mesmo espaço existia uma área coberta que permitia às crianças brincarem, estando o espaço equipado com materiais seguros e suficientes para o número de crianças que os usufruíam.

No que se refere ao pessoal que trabalhava na instituição, este era constituído por cinco educadoras, nove assistentes operacionais, duas cozinheiras, um motorista e uma diretora. O estabelecimento educativo possuía ainda pessoal de apoio especializado, nomeadamente da equipa local de intervenção precoce. Duas das educadoras do quadro de pessoal tinham formação em ensino especial.

## **2.2 Caracterização da sala de atividades**

A sala de atividades onde realizámos a PISC possuía uma área de 28 m<sup>2</sup>. Estava organizada por algumas áreas principais, uma vez que a educadora cooperante afirmou que a partir dos dois anos era importante a construção do jogo simbólico nessas áreas. Ainda assim, a sala tinha bastante espaço livre, de modo a que as crianças pudessem movimentar-se livremente. O espaço proporcionava bem-estar a todos os intervenientes presentes na sala de atividades, sendo potenciador do desenvolvimento das crianças a todos os níveis, propício à exploração e ao brincar livre, num ambiente tranquilo e acolhedor. Neste sentido, o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses de cada criança. (Post & Hohmann, 2011)

A sala possuía quatro portas e três janelas; no entanto, apenas uma dava acesso ao exterior, o que nos leva a afirmar que a luz natural era muito pouca. Contudo, a luz artificial era boa e iluminava todo o espaço.

O mobiliário e os materiais presentes na sala eram apropriados à faixa etária e às características do grupo. Existia uma televisão (para ouvir música), brinquedos adequados às crianças, jogos, livros, carrinhos e armários de arrumação e três painéis de cortiça que serviam para expor avisos importantes aos encarregados de educação e para expor os trabalhos das crianças. Ao pé dos painéis estavam os cabides das crianças, onde eram guardados os seus pertences.

Na parte central da sala de atividades havia três mesas com cadeiras, que eram utilizadas para a concretização dos trabalhos manuais.

Tal como referido anteriormente, o espaço estava dividido em áreas principais, sendo elas a do acolhimento, a da casinha, a da garagem e a das trapalhadas. No Anexo 4 incluíram-se fotografias que ilustram essa organização.

A área do acolhimento era composta por um tapete almofada, permitindo às crianças sentarem-se confortáveis. Neste espaço era dinamizada a marcação de presenças, o contar da história, a exploração de músicas, lengalengas, pequenos poemas, conversas entre adulto-criança, entre outras atividades.

A área da casinha possuía uma cozinha de plástico com uma mesa e duas cadeiras adequados ao tamanho das crianças e vários utensílios de cozinha, como por exemplo: pratos, colheres, panelas, etc. Este era uma das áreas que mais estimulava e desenvolvia o jogo simbólico.

A área da garagem tinha um tapete, uma pequena garagem e diferentes meios de transporte, que permitiam o brincar e estimulavam o jogo simbólico.

A área do baú das trapalhadas era constituída por um baú com várias roupas e malas, na qual as crianças usufruíam dos materiais, brincando, imitando e desenvolvendo o jogo simbólico. Observámos diversas vezes as crianças a imitarem os pais e a família.

Os jogos e as construções eram realizados na área do acolhimento; estes estavam guardados em caixas e sempre que necessário eram disponibilizados às crianças. Observámos vários momentos de brincadeira livre e de socialização entre pares.

Durante o período de observação do contexto, pudemos verificar que, embora de um modo geral, as crianças brincassem em todas as áreas, os espaços “preferidos” eram a área da casinha e a área da garagem.

A higiene das crianças era realizada na casa de banho destinada às crianças, existindo um muda fraldas e, um móvel onde eram guardados, de forma individualizada, os pertences higiénicos de cada criança. Tinha ainda sanitas apropriadas ao tamanho das crianças, de forma a estimular a sua autonomia.

Queremos ainda salientar que na sala havia um armário onde estavam guardados diversos livros, adequados à idade das crianças. Desta forma, estes não estavam sempre ao dispor das crianças, sendo usados apenas quando os adultos responsáveis o permitiam ou quando solicitado pelas crianças.

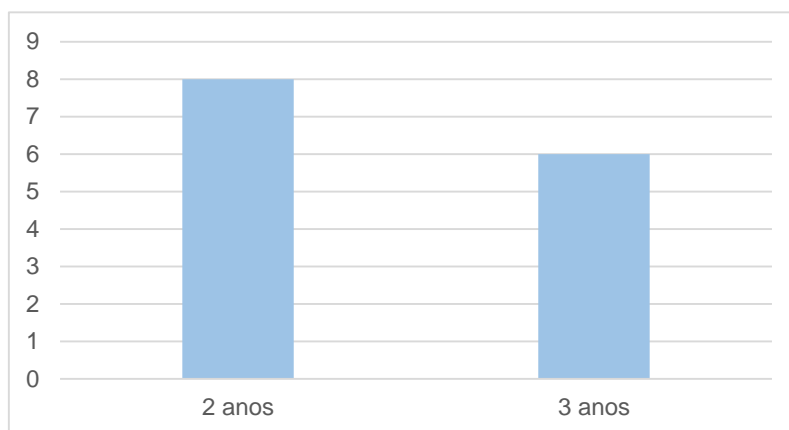
Como já referido, a organização da sala de atividades foi estruturada pela educadora cooperante, confirmando que teve o cuidado de adaptar a sala às crianças, tendo como critérios a idade e as necessidades das crianças, objetivando proporcionar a todo o grupo bem-estar e novas aprendizagens e desenvolvimento. O mobiliário e os equipamentos existentes eram adequados às características das crianças, estando quase todos ao alcance das crianças e em bom estado de conservação, de modo a que as crianças estivessem em segurança.

No que concerne às medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal, a educadora possuía formação em primeiros socorros e a instituição era regida pelo sistema HACCP (*Hazard Analysis and Critical Control Point*, ou seja, Análise de Perigos e Controlo de Pontos Críticos).

### 2.3 Caracterização do grupo

O grupo da Creche com quem realizámos a PISC era constituído por catorze crianças, oito do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre dois anos e os três anos de idade - oito crianças tinham dois anos e seis tinham três anos, tal como nos mostra o gráfico seguinte:

**Gráfico 1** *Dispersão das crianças por idade (Creche)*



Fonte: Elaboração própria.

É pertinente destacar que todas as crianças tinham frequentado a sala de um ano no ano transato, estando todas completamente adaptadas ao contexto. Não existiam crianças com necessidades educativas especiais.

Em termos de idades o grupo era homogéneo; no entanto, era heterogéneo em termos do nível de desenvolvimento e competências. As crianças, na mesma faixa etária, apresentavam diferentes marcos de desenvolvimento a nível da linguagem e do desenvolvimento motor.

No que diz respeito à linguagem, na generalidade, todas as crianças já se conseguiam expressar oralmente conforme os padrões referidos para a idade, embora houvesse duas crianças que ainda não se conseguiam expressar conforme esses padrões. Uma tinha dificuldades na articulação das palavras e a outra criança apresentava dificuldades, dado a sua língua materna não ser o português (o pai era irlandês e a mãe colombiana), sendo o inglês a língua falada em contexto familiar. No entanto, o resto do grupo interagiu muito bem com estas duas crianças e vice-versa. Ao longo da PISC foram sendo visíveis os progressos dessas duas crianças, sendo que, no final da nossa intervenção, já conseguiam pronunciar palavras simples.

Relativamente às características do agregado familiar, a maioria das crianças integrava-se em agregados familiares nucleares, isto é, viviam com os pais e os irmãos. Regista-se que três crianças se encontravam num agregado monoparental, vivendo com a mãe. Por outro lado, no que diz respeito à participação da família, de acordo com a educadora cooperante, estas participavam frequentemente, fosse em festas, reuniões e/ou atividades e projetos. A família e o estabelecimento educativo são dois contextos sociais que contribuem para a educação das crianças, por isso importa que haja uma

excelente relação entre os dois contextos. Para além de observarmos algumas interações entre os pais e a educadora, na sala de atividades, não foi possível observar outro tipo de interações.

Era um grupo muito afetuoso, bem-disposto e autónomo, principalmente na hora da higiene e da alimentação, existindo apenas poucas crianças que necessitavam de auxílio. A maior parte das crianças iam à casa de banho e vestiam-se sozinhas. Com base nas observações, notámos que era um grupo com grande vontade de explorar o meio que o envolvia, bem como os materiais apresentados pelos adultos. Todavia, existiam momentos mais agitados, o que se considera normal atendendo à idade das crianças.

Na hora da alimentação, em geral, todas as crianças comiam praticamente sozinhas. Contudo, existia uma criança que tinha alguma dificuldade em comer autonomamente. Durante a intervenção fomos observando grandes melhorias por parte desta criança, sendo sempre incentivada pelos adultos intervenientes no contexto educativo.

A autonomia individual de cada criança, durante o período da PISC, cresceu de dia para dia, tornando-se cada vez mais autónomas no momento da refeição, da higiene e da realização das tarefas.

O rácio adulto/criança era de sete crianças por adulto. A equipa pedagógica presente nesta sala era constituída por uma Educadora e uma técnica operacional de Educação, a que se juntaram as duas estudantes estagiárias.<sup>9</sup>

Em contexto de Creche as rotinas são fundamentais, sendo importante que as crianças conheçam a rotina da sala e que participem nela, uma vez que faz parte do seu crescimento. A criança não tem noção do tempo e é a partir das rotinas que se vai apercebendo disso. Desta forma, é necessário estabelecer rotinas tranquilas e adequadas o que permitirá à criança criar um sentimento de confiança e segurança. Na perspetiva, Silva *et al.* (2016) salientam que

A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois. (p. 88).

Nesta faixa etária, a rotina diária do grupo centra-se nas necessidades das crianças e no seu bem-estar, como é o caso da higiene.

A rotina diária na sala desenvolvia-se segundo a seguinte estrutura:

**Tabela 1** Plano de rotinas do contexto de Creche

Horário - Manhã	Atividades de Rotina
7:45h – 9:00h	Acolhimento Inicial
9:00h – 10:00h	Acolhimento
10:00h – 10:45h	Atividade Orientada ou Brincadeira Livre
10:45h – 11:00h	Higiene
11:00h – 11:45h	Almoço
12:15h – 14:30h	Descanso

<sup>9</sup> A autora do presente relatório e outra estudante, em par pedagógico.

<b>Horário - Tarde</b>	<b>Atividades de Rotina</b>
14:30h – 15:00h	Higiene
15:00h – 15:30h	Lanche
15:30h – 16:00h	Higiene
16:00h – 17:00h	Atividade Orientada ou Brincadeira Livre
17:00h – 19:00h	Brincadeira Livre

Fonte: Elaboração própria.

Tal como já referido, a rotina diária centrava-se nos cuidados das crianças, desde a higiene, à alimentação e ao descanso, considerando a rotina como promotora do desenvolvimento das crianças e como potenciadora de relações afetivas, proporcionando momentos privilegiados de interação adulto/criança. Cada criança necessita de cuidados que cabe ao/à educador/a dar resposta, assim sendo, deverá respeitar o ritmo de cada criança, respondendo às necessidades individuais.

### **3. Contexto educativo: Jardim de Infância**

Em seguida apresentamos os dados referentes à Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI). Tal como na Creche, os dados são resultado da observação e da utilização dos instrumentos de recolha adaptados do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009) (a Ficha do Estabelecimento Educativo (Anexo 5), a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades (Anexo 6) e a Ficha do/a Educador/a de Infância (Anexo 7), da consulta documental a instrumentos de trabalho da educadora cooperante sobre o grupo, bem como de informações obtidas em momentos de reflexão da ação.

#### **3.1 Caracterização do estabelecimento educativo**

A PISJI decorreu no ano letivo de 2019/2020 numa Instituição Pública do Ministério da Educação, com valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estabelecimento educativo estava situado numa área urbana e funcionava num edifício de construção de raiz integrado numa escola do 1.º Ciclo.

A instituição estava equipada com rampas e acessibilidades, adaptadas a crianças com necessidades educativas especiais. A maior parte das instalações eram usadas, mas estavam em bom estado de conservação e os equipamentos não eram suficientes para o número de crianças que os utilizavam.

O horário de funcionamento do estabelecimento era das 8 horas às 17 horas e 30 minutos, de segunda a sexta-feira, sendo a duração da componente letiva de cinco horas (de manhã funcionava das 9 horas às 12 horas e 30 minutos e, à tarde, das 14 horas às 15 horas e 30 minutos). A componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo funcionava das 8 horas às 9 horas, das 12 horas e 30 minutos às 14 horas e, à tarde, das 15 horas e 30 minutos às 17 horas e 30 minutos.

O horário de almoço do Jardim de Infância iniciava-se às 12 horas e 30 minutos e decorria até às 14 horas, sendo assegurado pelas assistentes operacionais.

Embora estivessem incluídas nas instalações de uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as salas do Jardim de Infância estavam localizadas num edifício à parte. O Jardim de Infância era constituído por duas salas (organizadas de forma heterogénea quanto à idade das crianças), dois sanitários para crianças (um em cada sala), um sanitário para crianças que dava apoio ao espaço das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), uma copa, um ginásio (partilhado com o 1.º Ciclo, o que por vezes se tornava incómodo para as crianças mais novas). O refeitório era improvisado, sendo na mesma sala onde também funcionavam as AAAF.

No espaço interior do edifício destinado à Educação Pré-Escolar, à porta de cada sala, havia cabides para guardar os pertences das crianças. Sempre que necessário o grupo e a educadora recorriam à biblioteca, que funcionava no edifício do 1.º Ciclo. Também lá se encontrava a sala de professores/educadores e a casa de banho para adultos.

Relativamente à zona de recreio exterior, esta também era partilhada com as crianças do 1.º Ciclo. O pavimento desse local continha ladrilho e terra. O espaço estava vedado com redes e muros.

Os materiais existentes no exterior não eram em número suficiente na relação com o número de crianças e alguns não tinham já condições para a sua utilização. Existia uma estrutura para trepar/escorrega/baloços, não utilizada pelas crianças, pois não oferecia segurança pela falta de manutenção. A caixa de areia também não tinha condições para as crianças desfrutarem dela. Este espaço possuía ainda uma horta.

No que concerne ao pessoal do Jardim de Infância, este era constituído por duas educadoras, uma educadora de apoio e três assistentes operacionais, que só apoiavam a sala de atividades quando a educadora o solicitava. O estabelecimento educativo possuía ainda pessoal de apoio, nomeadamente uma psicóloga da equipa local de intervenção precoce.

Como atividades extracurriculares, as crianças frequentavam a Expressão Musical, a Iniciação à Língua Inglesa, o Karaté e a Ginástica.

### **3.2 Caracterização da sala**

A sala de atividades onde realizámos a PISJI possuía uma área de 45,56 m<sup>2</sup>. Estava organizada por áreas pedagógicas distintas. A saber: área da casinha e da loja, tapete da conversação (onde se realizava o acolhimento), área da garagem/construções, área dos livros, área da ciência, área dos fantoches, área do giz, área da pintura, do desenho/recorte/colagem, área do ateliê, área do computador, área da escrita/matемática com jogos. A sala tinha ainda a área dos jogos e o espaço central com mesas de apoio.

A área do computador, a área da ciência e a área do ateliê foram apenas “abertas” após a nossa intervenção, tendo em conta que “A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Silva *et al.*, 2016, p. 26).

Em conversas informais com a educadora cooperante, esta afirmou que a organização do espaço naquela disposição promovia uma maior autonomia das crianças nas suas escolhas, facilitando a partilha entre os pares e estimulando a criatividade e a iniciativa, nunca esquecendo o respeito da individualidade de cada uma.

O equipamento e material do espaço educativo estavam usados, mas em bom estado; no entanto, alguns desses já se encontravam a ficar degradados, como algumas mesas e móveis de apoio. Estes eram em número suficiente para o número de crianças existente na sala.

As áreas da casinha e da loja permitiam às crianças desenvolver o jogo simbólico. Diversas vezes estas interpretavam e imitavam comportamentos dos adultos e reproduziram momentos do dia-a-dia. A área da casinha possuía uma cozinha com mobiliário semelhante ao real, mas adequado à altura das crianças, tinha ainda utensílios de cozinha, uma cama, vestuário, bonecos e respetivos carrinhos. A área da loja tinha um balcão, vários alimentos e uma caixa registadora. No Anexo 8 incluíram-se fotografias que ilustram essa organização.

O acolhimento era realizado no tapete de conversação. Neste espaço havia colchões, de modo a que as crianças se sentissem confortáveis, o que permitia a concentração e participação nos vários

momentos. Neste local era realizada a hora do conto e aí aconteciam também muitas interações verbais, diálogos entre a educadora e o grupo.

Na área da garagem/construção encontravam-se vários meios de transporte, ferramentas, uma garagem, um tapete alusivo a uma estrada, legos e outros elementos de construções. Este espaço proporcionava vários momentos de partilha e estimulava o jogo simbólico.

A área dos livros encontrava-se ao pé do tapete de conversação, no qual as crianças se podiam sentar confortáveis nos bancos almofadados e, simultaneamente, explorar e manusear os diversos livros disponíveis na estante. Esta estava adequada à estatura das crianças, de modo a que todas acessem aos livros autonomamente. Além dos livros levados pelas crianças, os livros presentes nesta área eram utilizados, várias vezes, para a hora do conto.

A área dos fantoches tinha uma cortina e um baú com vários fantoches. Aí as crianças criavam os seus “espetáculos”, manuseavam e exploravam os diversos materiais, dando asas à sua imaginação, estimulando a criatividade.

Na área da pintura existia um cavalete, pincéis, tintas, folhas de papel e aventais. As atividades que ali decorriam possibilitavam o desenvolvimento da criatividade e da motricidade fina.

A área do giz foi aberta, apenas, durante a nossa intervenção. A sala foi adaptada para esta situação, e segundo a educadora cooperante, o ano passado esta área já tinha existido na sala de atividades, afirmando que era muito benéfica para as aprendizagens do grupo.

As atividades das áreas do desenho/recorte/colagem, da escrita/matемática e dos jogos eram realizadas no espaço central da sala, nas mesas de apoio. Estas atividades permitiam às crianças desenvolver a sua autonomia, motricidade fina, motivação e espírito crítico. Numa estante, perto do espaço central, existiam vários materiais do subdomínio das artes visuais, sendo eles: folhas de papel de diferentes tamanhos, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, tesouras, colas e revistas (que as crianças podiam cortar e colar nos seus trabalhos). Os trabalhos podiam ser propostos pela educadora ou podiam surgir da iniciativa da criança.

Ao pé do espaço central existiam também móveis onde se encontravam diferentes jogos didáticos de que as crianças podiam usufruir.

Para além disso, nesse espaço as crianças também podiam escrever nos seus cadernos de escrita e matemática. Cada um estava identificado com o nome da criança a quem pertencia. Esta área suscitava mais interesse nas crianças mais velhas, sendo escolhida várias vezes por semana.

As diferentes áreas estavam etiquetadas e cada criança tinha o seu “boneco de identificação”, criado por elas no início do ano letivo. Aquando da escolha da área, a criança levava o seu boneco e colocava na área correspondente, devendo respeitar o número de crianças que podiam estar nos diferentes espaços. Deste modo, desenvolviam as noções de quantidade.

Perto do término da nossa PISJI a educadora cooperante modificou a organização do espaço da sala de atividades, afirmando, em conversa informal, que esta remodelação foi pensada nas necessidades e interesses do grupo. A sala ficou mais ampla e permitia bem-estar às crianças e um envolvimento diferente nas oportunidades de aprendizagem, alargando, assim, o seu conhecimento de forma integrada. Esta alteração foi pensada tendo em atenção que

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução

do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças. (Silva *et al.*, 2016, p. 26)

A sala de atividades possuía ainda placares e expositores, nos quais eram expostos os trabalhos das crianças, documentando estes os diferentes percursos de aprendizagens.

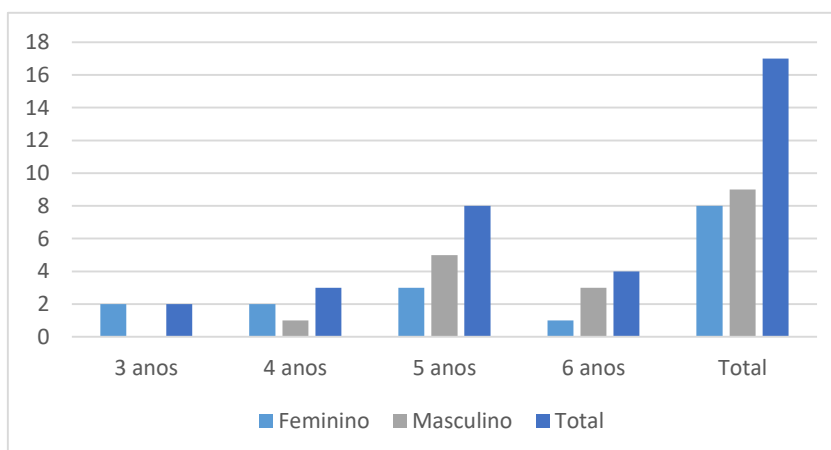
À entrada da sala existia um cesto onde as crianças arrumavam os brinquedos que traziam de casa e onde eram colocadas as suas garrafas de água, devidamente identificadas.

Relativamente à luminosidade, podemos afirmar que a sala tinha boa iluminação, tanto artificial como natural. No que se refere ao aquecimento, a sala dispunha de dois aparelhos de ar condicionado que se encontram posicionados nas paredes da sala.

### 3.3 Caracterização do grupo

O grupo era constituído por dezassete crianças, oito do sexo feminino e nove do sexo masculino. A maior parte das crianças frequentava o Jardim de Infância pela primeira vez. Importa salientar que uma criança entrou para o grupo quase no fim da nossa prática. O gráfico seguinte ilustra a dispersão de crianças por idade e sexo:

**Gráfico 2** Dispersão das crianças da sala por idade e sexo



Fonte: Elaboração própria.

Conforme se pode visualizar no Gráfico n.º 2, o grupo era heterogéneo em idade e sexo. Era composto por crianças de diferentes faixas etárias entre os 3 e os 6 anos de idade (duas crianças tinham três anos, três crianças tinham quatro anos, oito crianças tinham cinco anos e quatro crianças tinham seis anos).

A maior parte das crianças do grupo apresentava as competências esperadas para a sua faixa etária; no entanto, neste grupo, existia uma criança diagnosticada com mutismo seletivo, ou seja, na escola não falava quase nada e quando se pronunciava fazia-o muito baixo. De referir que, em meio escolar, estava a ser acompanhada por uma psicóloga da equipa local de intervenção precoce. A educadora teve de adotar uma postura diferente perante esta criança, visto que, por vezes, a criança

não comia e não queria realizar as atividades propostas, nem brincar com o restante grupo. O período de observação foi muito importante, de modo a conhecer as atitudes e os métodos que a educadora utilizava com esta criança.

Era um grupo muito assíduo, participativo e autónomo. As atividades em que mais gostavam de participar eram as histórias (uma vez que desde o início do ano letivo a educadora cooperante fazia questão de incluir as histórias no dia-a-dia das crianças), as canções, os jogos de construções e brincar na área da casinha e na área dos fantoches. O grupo respeitava as regras dentro e fora da sala de atividades. Durante as refeições as crianças eram autónomas, não necessitando de ajuda para comer, nem para ir buscar as lancheiras.

Por ser um grupo heterogéneo, constatámos muitas vezes a entreajuda entre as crianças. As mais velhas ajudavam as mais novas, partilhavam materiais e brinquedos e dialogavam bastante. Todavia, como esperado nesta faixa etária, também surgiam conflitos, que por vezes as crianças não conseguiam resolver sozinhas.

De um modo geral, quase todas as crianças sabiam fazer contagens, identificavam as cores, sendo que as crianças mais velhas já tinham adquirido a noção de quantidade, conheciam os meses do ano, os dias da semana, os dias do mês e o ano em que se encontravam.

A organização do dia-a-dia nesta sala era feita através de rotinas, pensadas para promover o bem-estar das crianças e contribuindo para as suas aprendizagens significativas.

Apresenta-se a rotina do grupo:

**Tabela 2** Plano de rotinas da sala Jardim de Infância

<b>Horário - Manhã</b>	<b>Atividades de Rotina</b>
8:00h – 9:00h	Acolhimento Inicial
9:00h – 10:00h	Acolhimento (Marcação de presenças e do estado do tempo)
10:00h – 10:20h	Atividade Orientada ou Brincadeira Livre
10:20h – 10:30h	Higiene
10:30h – 11:00h	Lanche
11:00h – 12:20h	Atividade Orientada ou Brincadeira Livre
12:20h – 12:30h	Higiene
12:30h – 14:00h	Almoço
<b>Horário - Tarde</b>	<b>Atividades de Rotina</b>
14:00h – 15:30h	Atividade Orientada ou Brincadeira Livre
15:30h – 16:00h	Lanche
16:00h – 17:30h	Brincadeira livre ou atividades extracurriculares

Fonte: Elaboração própria.

Nas várias atividades de rotina existia o auxílio do “responsável”. Este cargo era atribuído consoante a ordem das crianças no quadro das presenças. Ao “responsável” cabia chamar as crianças para marcar as presenças, fazer o registo do tempo e ajudar quando fosse solicitado.

Relativamente às características do agregado familiar, a maioria das crianças integrava agregados familiares nucleares, isto é, viviam com os pais e os irmãos. Registavam-se quatro crianças em agregados monoparentais, vivendo com a mãe ou com o pai. No que diz respeito à participação da família, de acordo com a educadora, estes participavam frequentemente, em reuniões e/ou atividades e projetos, por exemplo o projeto do Dia do Pijama e o Dia da família.

A equipa educativa era composta por uma educadora e uma educadora de apoio educativo (estando apenas presente nas segundas-feiras e quartas-feiras). A assistente operacional apenas ia para a sala de atividades quando solicitada pela educadora. Neste sentido, o rácio adulto/criança era de dezassete crianças por adulto. Quando a educadora de apoio ou a assistente operacional estavam na sala de atividades o rácio era de 8 crianças por adulto.

Para além de todos os desafios com que nos deparámos ao longo do percurso formativo, aquele que ao início nos deixou mais reticentes foi a criança com mutismo seletivo. Isto porque a criança não se sentia segura e com bem-estar dentro do estabelecimento educativo. Procurámos, logo desde início, com as orientações da educadora cooperante, integrá-la no grupo, fazendo com que ganhasse confiança e se sentisse mais à vontade. Com o passar do tempo a criança foi se ambientando na sala de atividades, participando nas atividades e brincando com o restante grupo. Podemos afirmar que, com a ajuda de todos os intervenientes, a criança foi melhorando de dia para dia. Esta chegou mesmo a interagir com outras crianças e a pronunciar-se com elas.

## **4. Ação em Contexto**

### **4.1 Análise e discussão das atividades desenvolvidas na Creche**

No âmbito do projeto de IA desenvolvemos um conjunto de atividades que proporcionaram às crianças o contacto com diferentes sensações, várias texturas, e permitiram a descoberta de animais e músicas com diferentes ritmos. Nesta faixa etária, as grandes descobertas das crianças são feitas através dos seus sentidos, por isso é importante criar-lhes oportunidades para que possam ter a perceção de que há realidades diferentes, que favoreçam o contacto com essas realidades e que aprendam, assim, a aceitar realidades dissemelhantes das suas.

Após o período de observação, de registos e análise do contexto educativo, organizámos a nossa ação, tendo em conta os objetivos do projeto, mas também do Projeto Curricular da educadora cooperante do contexto de Creche. Este baseava-se na descoberta das emoções, do outro, dos sentidos e do corpo. Era um projeto que estimulava o desenvolvimento equilibrado e harmonioso das crianças, atendendo às suas necessidades e interesses, quer a nível coletivo, quer a nível individual.

Nesse sentido decidimos planejar e desenvolver oportunidades de aprendizagem que permitiram a criação de estímulos sensoriais, dando oportunidade à criança de manipular diversos objetos, de forma a construir e desconstruir ideias, levando ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Também demos bastante relevância ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais e comunicacionais e ao desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório de todas as crianças.

No planeamento e desenvolvimento das oportunidades de aprendizagem que aconteceram na Creche, tivemos em atenção as três finalidades educativas básicas de um modelo pedagógico para a Creche referidas por Carvalho e Portugal (2017). A saber:

- Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva;
- Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório;
- Competência social e comunicacional.

Conscientes da importância de desenvolver estratégias que proporcionem às crianças atividades de exploração e manipulação de materiais novos e desconhecidos, a diversidade desempenhou um papel de enriquecimento sensorial através de diversas oportunidades de aprendizagem e de brincadeira livre.

Desde que nasce, a criança detém uma curiosidade natural para conhecer o mundo que a rodeia. Desta forma, a curiosidade assume também um papel fulcral na aprendizagem, uma vez que demonstrando curiosidade, as crianças estão predispostas a realizar novas descobertas.

Os bebés e crianças obtêm informação a partir das suas ações com o mundo; tal como referem Post e Hohmann (2011) “bebés e crianças aprendem com todo o seu corpo e com todos os seus sentidos” (p. 23). Desde cedo, a criança olha para a mãe ou para outra pessoa que cuida dela, brinca com as mãos, leva um objeto à boca para compreender as suas características, entre outros. Assim sendo, a diversidade sensorial torna-se o centro da aprendizagem para a educação de bebés e

crianças. Jean Piaget (1952, 1966), citado por Post e Hohmann (2011), refere que o estágio sensório-motor é caracterizado por uma “abordagem directa e física da aprendizagem (p. 23)”.

O autor defende ainda que este estágio se refere ao modo como os bebés recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos. E, por consequência, estas aprendizagens tornam-se a base para crianças em idade pré-escolar desenvolverem outras competências, uma vez que, “As sinapses fortalecidas em virtude da experiência repetida tendem a ficar permanentemente; as sinapses que não são suficientemente utilizadas durante os primeiros anos tendem a ser eliminadas” (Post & Hohmann, 2011, p. 24).

As crianças que se encontram nesta faixa etária precisam de uma atenção particular às suas necessidades físicas e psicológicas, de um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento, de uma relação de confiança com o adulto, de oportunidades para interagirem com outras crianças, e também para explorarem livremente todos os seus sentidos. Nesta perspetiva, tivemos todos estes aspetos em consideração ao longo da ação educativo-pedagógica.

Passamos, seguidamente, a apresentar as oportunidades de aprendizagens, que seleccionámos para trabalhar o tema deste relatório – *Educar para a diversidade na Educação de Infância*, que planeámos e desenvolvemos com as crianças do grupo.

### **Atividade 1 - “História Somos Todos Diferentes de Emma Damon” e “Criação de bonecos com massa de moldar” (14 de maio/2019)**

Esta atividade iniciou-se com o contar e explorar da história *Somos todos diferentes*; utilizámos como recurso o livro *Pop-Up*, que continha várias interações e do qual faziam parte diversas personagens/pessoas com características diferentes (cor de pele, cabelo, olhos, etc.).

Os objetivos educativos que definimos para esta atividade foram os seguintes: promover o contacto das crianças com o livro; promover noções básicas sobre as diferenças; proporcionar momentos de aprendizagem ativa; criar oportunidades para o desenvolvimento sensorial das crianças; potenciar a sensibilidade tátil; promover a interação entre pares.

Durante o contar da história fomos observando a atitude do grupo de crianças e concluímos que as reações tinham um sentido positivo. As crianças riam-se ou pronunciavam-se num sentido de admiração, dizendo “*uau*”. Estiveram bastante atentas e registámos, recorrendo às notas de campo, várias interações com o livro. Quando apareciam imagens as crianças diziam o que as pessoas estavam a fazer, por exemplo: nadar, correr e andar de bicicleta.



**Figura 1** *Exploração da história*

Na perspectiva de Marchão (2013), a criança tem direito ao livro e através dele a criança pode descobrir o mundo que a rodeia. Pelas reações das crianças, pensamos que a mensagem chegou a todas, e que gostaram do livro, porque este era diferente do que estavam habituadas e, eventualmente, porque a sua mensagem também as cativou. Puderam, não só ouvir um conto, mas também interagir com as páginas *Pop-Up*, levando a que o grupo sentisse mais interesse e curiosidade. A partir do envolvimento das crianças e do diálogo que realizámos ao fim da exploração do livro tivemos a percepção do envolvimento do grupo, do seu entusiasmo pelo livro e pela sua mensagem.

De acordo com Aboud (1988), citado em Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), “a partir dos três anos de idade as crianças são capazes de desenvolver atitudes negativas e preconceitos relativamente a diferenças raciais” (p. 76). Pelo que foi observado durante a atividade, somos a concordar com as autoras e consideramos pertinente recorrer a livros infantis, uma vez que através dos livros se pode observar o mundo e eliminar ideias preconcebidas acerca do Outro.

De modo a completarmos a exploração do livro referido, o grupo teve oportunidade de criar bonecos com massa de moldar caseira. Inicialmente criámos a massa de moldar, envolvendo as crianças que colocaram os ingredientes no recipiente e amassaram a massa. Esta estratégia cativou a atenção e concentração de todo o grupo durante a exploração dos materiais, demonstrando um envolvimento elevado.

Por uma questão de segurança, a colocação do corante alimentar foi feita por nós; no entanto, as crianças estiveram envolvidas no processo de contagem das gostas que iam caindo na massa.

A fotografia seguinte demonstra o decorrer da atividade.



**Figura 2** *Decorrer da atividade*

Com esta atividade as crianças tiveram oportunidade de estar em contacto com um material de artes visuais diferente, experienciaram diferentes texturas, desenvolveram a criatividade e simultaneamente a motricidade fina.

O pico de envolvimento da atividade foi na elaboração da massa colorida, em que todos estavam surpresos com o que estava a acontecer; outro pico de envolvimento registou-se durante a elaboração dos bonecos, momento em que o grupo pôde explorar, inventar e fazer mais do que um boneco. Esta foi uma das atividades que as crianças mais gostaram de fazer, por ser uma coisa nova para o grupo, uma vez que não é usual a utilização deste tipo de materiais na instituição.

Por vezes, é necessário adaptar as atividades aos interesses e necessidades do grupo. Inicialmente íamos dividir o grupo, mas as crianças estavam todas tão entusiasmadas que optámos por não as separar e todas realizaram a atividade ao mesmo tempo.

Na construção dos bonecos, as crianças quiseram juntar massa de várias cores, criando assim um “trabalho” mais colorido. Pensamos que as crianças se sentiram integradas na atividade, uma vez que desde o início tiveram um papel ativo na mesma, demonstraram envolvimento, alegria e concentração.

A atividade durou a manhã inteira, sendo o nosso papel o de orientar as crianças, permitindo que estas estimulassem a criatividade. Na perspetiva de Post e Hohmann (2011), há todo o interesse em dar às crianças este tipo de material para poderem amassar, puxar, empastar, esborrachar, apertar, bater e enrolar. À semelhança dos autores, e pelo que observámos, consideramos esta oportunidade de aprendizagem/desenvolvimento fundamental no contexto de Creche e, no caso intencionado, colocou as crianças a sentir e observar o diferente e a apelar à experimentação.

## **Atividade 2 – “Livro sensorial” (15 de maio/2019)**

Neste dia disponibilizámos ao grupo um livro sensorial, que as crianças tiveram oportunidade de explorar. Este permitia várias interações e era feito de diferentes materiais, sendo maioritariamente feltro, tecido e madeira.

Definimos os seguintes objetivos educativos: promover o contacto das crianças com o livro sensorial; promover o diálogo entre os adultos e as crianças; criar oportunidades para o desenvolvimento sensorial das crianças; proporcionar momentos de aprendizagem ativa; potenciar a sensibilidade tátil e a coordenação motora, promover noções básicas sobre as diferenças.

O livro proporcionou ao grupo a oportunidade de desenvolver interações, explorar sensações através da experimentação do mesmo, desenvolver a motricidade fina e a coordenação motora e por fim, explorar diferentes materiais e texturas.

A atividade foi realizada em pares, o que permitiu que as crianças desenvolvessem a interação entre pares; possibilitou uma aprendizagem espontânea e respeitou o desenvolvimento de cada criança. O restante grupo brincou livremente, sendo os pares trocados aquando da exploração do livro.

Para além das interações representadas na Figura 3, o livro tinha ainda páginas com: formas geométricas, à qual tinham de fazer corresponder a forma idêntica; um polvo com fitas que proporcionavam várias texturas; um sapato, no qual as crianças tinham de encadear o cordão; uma

árvore com maçãs vermelhas e verdes, que as crianças tinham de associar ao cesto correto; uma mão com a qual as crianças poderiam aprender as cores ou os números.



Figura 3 Exploração do livro sensorial

Observámos várias interações entre pares e entre as crianças e o livro: observámos duas crianças a contarem as peças de madeira juntas, observámos a realização do puzzle entre duas crianças e entreadjudada nos desafios propostos no livro.

Registámos, em notas de campo, o diálogo entre pares e entre adulto-criança:

**Educadora Estagiária:** De que cor é esta maçã?  
**Criança A:** Vê (Verde);  
**Educadora estagiária:** Muito bem. Essa é verde.  
**Criança B:** (toma a iniciativa) Esta também é verde.

(No puzzle da casa)

Criança A coloca uma peça do puzzle.

**Criança C:** Não é aí. Assim está mal, é assim. (coloca a peça corretamente)

(Nota de campo da estagiária, 15 de maio de 2019)

Avaliando a atividade, pensamos que todas as crianças gostaram de interagir com o livro. Mais uma vez, por ser um recurso diferente, o grupo quis explorar e interagir bastante. A maior parte das crianças quis brincar com o livro mais do que uma vez. Nem sempre seguiam as páginas por ordem normal, ora começavam do princípio para o fim, ora começavam do fim para o princípio. Outras crianças só repetiam as páginas que mais impactos lhes criaram.

De destacar, uma criança que gostou muito deste recurso pedagógico e que, no fim de todas as crianças já terem explorado o livro, veio ao nosso encontro pedindo para brincar outra vez. Observámos atentamente a sua interação com o livro e, no decorrer da sua exploração, a partir das peças de madeira, quis aprender os números com os dedos. A esta curiosidade da criança correspondemos de forma lúdica, ajudando-a a fazer corresponder o número de peças aos dedos da mão.

No livro havia também uma página que continha uma boneca de cor diferente das crianças, para a qual as crianças tinham várias peças de roupa para lhe vestir. Criámos esta boneca propositadamente, de modo a que as crianças tivessem contacto com realidades diferentes das que lhes são familiares, neste caso ao nível da cor da pele. Não observámos nenhuma atitude

discriminatória, considerando ainda que esta foi uma das páginas que mais interesse suscitou nas crianças.

Por outro lado, a página que continha a máquina de lavar a roupa e a página que tinha o estendal foram, igualmente, das que mais criaram curiosidade e interesse; eventualmente pelo facto de as crianças em casa verem a rotina dos pais e no livro poderem imitar essa rotina. Neste momento foi onde verificámos o pico de interesse da atividade.

Todavia, a página que despertou menos atenção do grupo foi a que apresentava o polvo com as fitas, que simbolizavam os tentáculos. Pensamos que a falta de interesse se deveu ao facto de não haver muita possibilidade de interação, em comparação com as outras páginas, uma vez que lhes proporcionava apenas diferentes texturas nos tentáculos. Eventualmente, também alguma distância ao animal, por não fazer parte do seu dia-a-dia, também pode justificar a falta de interesse do grupo.

O nosso papel na atividade foi o de supervisionar (porque o livro tinha algumas peças pequenas) e interagir com o grupo sempre que necessário, por exemplo, quando as crianças não eram capazes de gerir os conflitos entre elas. Também, de modo a desenvolver a capacidade de comunicação, íamos perguntando às crianças as cores, o que a boneca tinha vestido, quantas peças tinha cada fita, etc. A partir das questões fomos nos apercebendo das aprendizagens do grupo, relativamente às cores e aos números. A criança, cujos pais são de nacionalidades diferentes, disse os números em inglês, uma vez que é essa a língua falada em casa. Neste caso, acompanhámos a criança nesse processo de contagem.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), é importante que “os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (p. 17). Neste sentido, os livros devem ser “cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17), sendo que a oportunidade criada para o grupo permitiu a experienciação da pluralidade.

### **Atividade 3 – “História *O Meu Primeiro Elmer* de David McKee” (28 de maio/2019), “Pintura com a técnica Carimbo com plástico bolha” (28 de maio/2019) e “Pintura com técnica de gelo colorido” (29 de maio/2019)**

Neste dia explorámos o livro *O meu primeiro Elmer*. A escolha deveu-se à história encantadora que este livro oferece sobre a diferença e a forma como ela é aceite pelos outros. Nesta narrativa não verificámos atitudes discriminatórias das outras personagens, sendo o próprio Elmer a sentir-se mal por ser diferente dos demais.

Queremos referir que, para além do tema sobre as diferenças, um dos critérios de seleção do livro foi a faixa etária em que as crianças se encontram. A escolha de um livro deve ser sempre feita de acordo com critérios de qualidade e ter em atenção o objetivo que com ele pretendemos (Marchão, 2013).

Tínhamos como objetivos educativos: promover o contacto das crianças com o livro; promover o gosto pelos livros; alargar o vocabulário das crianças; promover o diálogo entre os adultos e as crianças, promover noções básicas sobre as diferenças.

Procedemos então ao contar da história. Ao longo da mesma apercebemo-nos que o grupo estava atento e interessado.



**Figura 4** Contar da história

Posteriormente realizámos um pequeno e simples diálogo, de modo a refletirmos sobre as diferenças do Elmer e a ação dos outros elefantes perante ele. Fizemos uma exploração lúdica, na qual percorremos as páginas do livro. Ao explorarem as páginas, as crianças tomaram a iniciativa de enumerar os amigos do Elmer (o leão, a zebra, a girafa). Esta atividade permitiu ao grupo desenvolver interação com o livro e, a partir do diálogo, desenvolver a interação criança-adulto e criança-criança. O livro acabou por assumir uma dimensão cognitiva e social que favoreceu o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Marchão, 2013).

Refletindo sobre a atividade podemos afirmar que, a maior parte das crianças esteve atenta à história, uma vez que, perceberam logo que o Elmer era diferente, porque tinha várias cores, mas mesmo assim tinha muitos amigos. Ao longo da atividade foi referido diversas vezes o facto de o Elmer não ter a mesma cor dos outros elefantes, e em nenhum momento a questão da cor foi um fator negativo para o grupo. Isto demonstra que, para as crianças desta idade, a cor não importa. O que é relevante é conhecer e estabelecer relações com os outros, independentemente das diferenças.

Histórias como a do Elmer fazem com que se reflita sobre o mundo e o meio que nos envolve, que pensemos no Outro e como este se poderá sentir por estar num meio onde se sente diferente. A mensagem que tentámos transmitir ao grupo é a de aceitação, respeito e valorização do Outro, e que cada um deve ser aceite, respeitado e valorizado, sem tentar ser igual aos demais.

A história foi contada na sala de atividades, no tapete. Todo o grupo demonstrava interesse em atividades com livros e de leitura, estando a maior parte do tempo com atenção. O envolvimento de cada um permite-nos afirmar que gostaram da história.

O livro *O Meu Primeiro Elmer* deu seguimento a duas atividades, uma individual e uma em grande grupo. A atividade individual caracterizou-se pela pintura com a técnica carimbo com plástico bolha. Esta pertencia ao subdomínio das artes visuais, na qual as catorze crianças intervenientes

pintaram um elefante. Os nossos principais objetivos educativos eram: estimular a sensibilidade tátil; promover a criatividade; estimular a tomada de decisão das crianças; promover noções básicas sobre as diferenças.

Relativamente à organização do grupo, esta atividade decorreu em pequenos grupos; enquanto uns pintaram o elefante, os outros brincaram livremente, de modo a que fosse possível prestar uma atenção mais individualizada a cada criança.

A partir desta atividade o grupo teve oportunidade de tomar decisões sobre as cores e o local onde as queriam colocar no plástico bolha. Puderam ainda explorar as cores e simultaneamente a mistura das mesmas. Durante a execução da atividade questionámos as crianças sobre as cores, de modo a reforçar a sua aprendizagem. Desta forma, apercebemo-nos que havia crianças que já sabiam as cores, outras tinham preguiça de as dizer e outras tinham alguma dificuldade na aprendizagem.

O pico de envolvimento da atividade foi quando as crianças puderam, autonomamente, criar o seu elefante. As crianças nestas idades vão ganhando alguma autonomia e, desta forma, é essencial permitir que realizem as tarefas sozinhas, tal como demonstra a seguinte figura.



**Figura 5** *Vários momentos da atividade*

A atividade estimulou, ainda, a imaginação e a criatividade do grupo, como podemos observar na Figura 6. Esta retrata uma situação em que a criança começou a "dar vida" ao seu elefante e começou a brincar com ele.



**Figura 6** *Produto final de uma criança*

O feedback do grupo foi bastante positivo perante o produto final. Houve até uma criança que quis realizar dois elefantes. No momento de as crianças colocarem o plástico bolha no elefante e depois quando retiraram, ficavam muito admiradas como é que a tinta estava nos dois lados.

Sousa (2003) considera a expressão plástica fundamental no desenvolvimento da criança, pois estimula a sua imaginação e o seu raciocínio cognitivo. As expressões artísticas são importantes desde a primeira infância, uma vez que, através delas, as crianças podem exprimir-se e desenvolver os seus sentidos.

A atividade que criámos para o grupo inscreveu-se nas artes visuais e o grupo teve oportunidade de colorir um elefante grande com a técnica do gelo colorido (cubos de gelo de diferentes cores). Após alguma reflexão e conhecendo o grupo optámos por dividir o mesmo em dois; enquanto sete crianças realizaram a atividade as outras estavam a brincar.

Definimos os seguintes objetivos educativos: estimular a criatividade; criar oportunidades para o desenvolvimento sensorial das crianças; promover o desenvolvimento da motricidade fina; promover noções básicas sobre as diferenças.

A atividade decorreu no espaço exterior onde dispusemos as crianças à volta de uma mesa, de modo a facilitar as interações entre elas.



**Figura 7** *Início da atividade*

Nesta atividade as crianças desenvolveram a sua criatividade simultaneamente com a motricidade fina. O grupo pôde observar o derretimento do gelo no papel, fenómeno que suscitou muito entusiasmo e curiosidade, uma vez que à medida que o gelo derretia, deixava cor no papel. As crianças puderam escolher qual a cor que queriam e manusearam o gelo de forma livre, podendo assim dar asas à sua imaginação.



**Figura 8** *Exploração do gelo colorido*

Pensamos que esta atividade foi aquela em que as crianças estiveram mais envolvidas e interessadas. O facto de verem o gelo derreter e deixar cor na folha causou admiração e ainda mais interesse. Estiveram muito envolvidas e as reações foram positivas. Adoravam bater as palmas e salpicar a água. Só uma criança é que teve uma reação menos positiva, uma vez que é mais sensível ao frio – o facto de passar algum tempo com gelo nas mãos causou-lhe algum desconforto e acabou por preferir ir brincar. Durante a exploração do gelo foi frequente ouvir “*está frio*” e “*é frio*”, o que significa que o grupo já sabe distinguir o frio e o quente. O pico de envolvimento da atividade foi na exploração e manuseamento do gelo colorido.



**Figura 9** *Produto final*

De salientar que o elefante foi exposto numa das paredes da sala de atividades. Na nossa opinião, expor documentação das crianças é relevante porque as crianças, ao verem exposto aquilo que criaram, adquirem um sentimento de pertença sobre as mesmas. O que está exposto nas paredes constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis às crianças e aos adultos (Silva, *et al.*, 2016).

Esta atividade foi nova e diferente para o grupo porque este não estava habituado a pintar com a técnica do gelo colorido e tiveram o

prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc., barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.) (Silva *et al.*, 2016, p. 49).

Com este conjunto de oportunidades de aprendizagem, em que as crianças de modo geral se envolveram ativamente, foi possível perceber que as mesmas não exteriorizaram atitudes discriminatórias sobre a diferença e que gostaram de descobrir novos materiais, mostrando-se recetivas e envolvidas na sua exploração.

#### **Atividade 4 – “Exploração e manipulação de bonecos sensoriais” (29 de maio/2019)**

A sétima atividade consistiu na exploração e manipulação de bonecos sensoriais; esta iria ser realizada na rua, no entanto, esse espaço estava a ser utilizado por outra estagiária. Os bonecos foram apresentados com recurso a rimas e, posteriormente, as crianças puderam manuseá-los e brincar livremente com os mesmos. Cada criança pôde estimular a sua imaginação e ao mesmo tempo sentir várias texturas.

Definimos como objetivos para esta atividade: estimular a audição e a capacidade de escuta; promover e proporcionar experiências táteis; proporcionar momentos de aprendizagem ativa; promover o brincar; promover a interação e cooperação entre pares; promover noções básicas sobre as diferenças.

As rimas usadas foram as seguintes: “Eu sou o Raul e estou pintado de azul”, “Eu sou o roxo. Cai e fiquei coxo”, “Eu sou a Rosa. Às vezes fico chorosa”, “Eu sou a Bianca e tenho uma blusa branca”, “Eu sou o amarelo e vivo num castelo”, “Eu sou o castanho e adoro tomar banho”, “Eu sou o lilás e estou sempre a comer ananás”, “Eu sou o laranja e gosto de usar franja”.

Os bonecos, feitos de balão, tinham vários materiais dentro (alpista, arroz, algodão, feijões), que proporcionavam várias texturas e sons. Avaliando a atividade, podemos afirmar que as rimas não foram uma estratégia bem conseguida. Não sentimos as crianças muito interessadas e, ao fim de algum tempo, começaram a ficar agitadas. Não insistimos mais e deixámo-las explorar livremente, observando a sua brincadeira.



**Figura 10** Apresentação e escolha dos bonecos sensoriais

A atividade permitiu que as crianças brincassem umas com as outras, utilizando os bonecos como meio de interação. Estes permitiram estimular a criatividade e imaginação das crianças, uma vez que, na expressão do seu pensamento, os bonecos foram:

- Uma família;
- Uma bola, que atiravam ao chão;
- As próprias crianças;
- Um bebé que algumas crianças punham no colo e adormeciam;
- Um bolo.

(Nota de campo da estagiária, 29 de maio de 2019)

O grupo inventou outras interações, como é demonstrado pela Figura 11. As crianças utilizaram uma casinha e brincaram na “nova” casa dos bonecos. A figura retrata ainda duas crianças curiosas

sobre o que está dentro dos bonecos. Outras colocavam-nos ao pé do ouvido para perceberem se produziam som. O pico de envolvimento das crianças foi, sem dúvida, no brincar com os bonecos.



**Figura 11** Interações com os bonecos sensoriais

A partir destas interações é perceptível o quanto os bonecos estimularam a imaginação das crianças e permitiram o jogo simbólico. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem que “(...) é necessário assumir a urgência do brincar e permitir às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma” (p. 48). No entender das autoras é urgente criar

mundos para a criança em que os objetos são o que a sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares para criar mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação como referente. (p. 48)

No âmbito do tema, os bonecos sensoriais foram um potenciador de aprendizagens significativas e de criação de um clima de descobertas sensoriais. Cada boneco tinha sua cor e textura, e estas características não foram um fator negativo aquando da escolha por parte das crianças. Desta forma, o grupo demonstrou ser recetivo a descobertas, brincadeiras e experiências novas, independentemente das diferenças e sensações com que se foram cruzando.

Consideramos que proporcionámos um contexto de aprendizagem ativa, no qual demos tempo às crianças no momento de escolha dos materiais e tempo para a sua exploração.

### **Atividade 5 – “História com recurso a marioneta e fantoches” (11 de junho/2019)**

A história foi contada com recurso a uma marioneta e a fantoches, na qual participaram apenas 12 crianças. Os nossos principais objetivos educativos foram: promover o contacto das crianças com a marionete; promover o contacto das crianças com os fantoches; promover o gosto por histórias; alargar o vocabulário das crianças; promover o diálogo entre os adultos e as crianças, promover noções básicas sobre as diferenças.

Esta atividade realizou-se no espaço exterior, e de modo a que o grupo se posicionasse em semicírculo, dispusemos fotografias das crianças, da educadora cooperante e das educadoras estagiárias. Estas estavam fixadas no chão com papel autocolante, de modo a que a criança se sentasse ao lado ou em cima da sua fotografia, permitindo uma boa visualização a todos os intervenientes.

A história foi criada pela educadora estagiária autora do presente relatório, e baseava-se num cão chamado Pintas que era diferente porque tinha várias cores. A mesma encontra-se no Anexo 9. Pintas, um dia, foi parar a uma escola com vários meninos, todos diferentes como é perceptível na Figura 12.



**Figura 12** *Fantoches*

No fim da história, as crianças puderam brincar com a marioneta e interagir com os outros colegas, e posteriormente brincaram com os fantoches de dedo, o que permitiu a observação de várias interações entre pares, como revela a figura seguinte.



**Figura 13** *Crianças a brincar com a marioneta e os fantoches*

A interação entre pares possibilitou o desenvolvimento de cada criança e das suas competências sociais, o desenvolvimento das relações entre crianças e, simultaneamente, o melhoramento das suas capacidades comunicativas. É importante que a criança seja entendida como “um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências”, sendo por isso fundamental proporcionar, desde cedo, oportunidades à criança para interagir com os seus pares, construindo ativamente as suas aprendizagens” (Vasconcelos, 2009, citada por Arezes e Colaço, 2014, p. 114).

A Figura 14 expõe uma situação que aconteceu no final da atividade. Surgiu a oportunidade de cantarmos uma canção em que o movimento esteve centrado nos dedos onde estavam os fantoches. As reações das crianças foram muito positivas, uma vez que, anteriormente, não tinham a perceção que o fantoche pudesse "ganhar vida" desta maneira.



**Figura 14** *Canção com os fantoches*

Ao longo da exploração dos recursos fomos estimulando a linguagem de cada criança de modo a que elas nos comunicassem sobre o que estavam a fazer, como se chamava o fantoche/marioneta e ao que estavam a brincar. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da sociedade a que pertencem. As autoras afirmam ainda que as trocas conversacionais são decisivas no processo de desenvolvimento da linguagem. A interação com o adulto funciona como um “andaime” que lhe vai possibilitando a caminhada no seu percurso de aprendiz de falante (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27).

O facto de as crianças poderem manusear a marionete e os fantoches, fez com que estas pudessem entrar no mundo da fantasia e ajudou-as a construir a sua identidade, uma vez que puderam desempenhar várias personagens, experienciando diferentes sensações e emoções.

Na experimentação da marionete as crianças percorriam a roda com o cão (marionete) e assustavam os colegas imitando o seu latido, "dando-lhe vida". Foi perceptível o quanto esta atividade estimulou a criatividade das crianças, uma vez que estas deram nomes aos fantoches, criaram namorados e encostaram os fantoches um no outro de modo a darem um beijinho.

“A disponibilização de objetos (fantoques de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (Silva *et al.*, 2016, p. 52). No fim da atividade quiseram levar os fantoches para casa; então procedemos à identificação do nome em cada fantoche. A escolha foi realizada livremente por cada criança e realçamos o facto de essa escolha ter sido feita independentemente das diferenças presentes em cada fantoche, visto que tinham cores e tipo de cabelos diferentes – salientamos ainda que não observámos nenhuma rejeição por algum fantoche. Não se observaram estereótipos, nem discriminaram o que era diferente, sendo que a reação das mesmas aos diferentes fantoches de dedo foram bastantes positivas e consideramos que foram bastantes recetivas. Na nossa opinião, a abordagem que fomos realizando até este momento, ajudaram a que as crianças construíssem estes pensamentos em relação às diferenças.

#### **Atividade 6 – “Cesto dos tesouros” (11 e 12 de junho/2019)**

A nona atividade consistiu na exploração do cesto dos tesouros e tínhamos como objetivos educativos: estimular a criatividade; fomentar a aprendizagem através das descobertas que a crianças faz por si própria; criar oportunidades para que a criança seja ativa; estimular os vários sentidos;

observar como a criança brinca e manipula os objetos; promover a interação e cooperação entre pares; promover o brincar; promover noções básicas sobre as diferenças.

O cesto dos tesouros que construímos tinha como intencionalidade a exploração das cores, da textura e dos sons. A exploração do cesto foi feita em pequenos grupos de quatro crianças, de modo a que fosse possível dar uma atenção mais individualizada e que a supervisão fosse mais facilitada.

O grupo teve oportunidade de explorar livremente diversos materiais de origem natural, como por exemplo, as pinhas, as conchas, os búzios e as bolotas. Exploraram também materiais feitos de cartão, lã, plástico, trapinho, fitas de cetim, elástico e material Eva. Segundo Goldschmied e Jackson (2000), citados em Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), o cesto dos tesouros sustenta a “necessidade de materiais naturais, com elevado grau de apelo sensorial e capazes de produzir múltiplas experiências sensoriais, que constituem estímulos importantes, nesta idade, do ponto de vista neural” (p. 22).



**Figura 15** Observação e exploração dos materiais presentes no cesto

Durante a atividade adotámos uma atitude atenta, uma vez que o cesto continha materiais pequenos. As crianças deram asas à imaginação e criaram várias brincadeiras. O grupo no decorrer da atividade brincou com os vários materiais:

- O cesto passou a ser um chapéu;
- Fizeram colares e pulseiras;
- Bateram com os objetos uns nos outros para ouvirem o som que dava;
- Os pompons eram bonecos de neve;
- A casinha das bolotas passou a ser também a casinha dos pompons e das nozes;
- Enrolaram as fitas e tentaram entrelaçá-las.

(Nota de campo da estagiária, 11 e 12 de junho de 2019)

A figura seguinte demonstra as interações e brincadeiras das crianças.



**Figura 16** Interações com o cesto dos tesouros

O feedback foi positivo e o que mais gostaram foi, sem dúvida, os sons que os materiais faziam. Observámos várias vezes as crianças a baterem com os materiais uns nos outros, para verem que sons produziam. Registámos, em fotografia, a exploração e produção de sons.



**Figura 17** Exploração e produção de sons

Na perspectiva de Goldschmied e Jackson (2000), citados em Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), o cesto dos tesouros cria oportunidade para que o bebé se fixe numa variedade de objetos quotidianos apelativos aos cinco sentidos, se concentre, escolha, experimente, substitua um objeto por outro e interaja com as outras crianças.

Com esta atividade conseguimos disponibilizar ao grupo uma diversidade de materiais e objetos que estimulou o desenvolvimento sensoriomotor das crianças e permitiram uma multiplicidade de experiências de aprendizagem. O facto de confrontarmos as crianças com recursos diferentes possibilitou a criação de estímulos sensoriais que permitiu construir e desconstruir ideias. Neste sentido, a aprendizagem através das explorações sensoriais permitiu a descoberta, a exploração e, conseqüentemente, a construção de conhecimento.

#### **Atividade 7 – “Canções com gestos sobre vários animais” (11 de junho/2019)**

A última atividade consistiu em canções com gestos sobre vários animais e definimos como objetivos educativos: promover o contacto das crianças com canções de diferentes ritmos; ensinar canções novas; alargar o vocabulário das crianças; estimular a audição e a capacidade de escuta; estimular a criatividade, promover noções básicas sobre as diferenças.

O grupo teve oportunidade de aprender canções novas com diferentes ritmos (lento, médio e rápido), apresentadas no Anexo 10. Nesta atividade as crianças desenvolveram o seu repertório musical e, simultaneamente, a coordenação motora. Na perspetiva de Post e Hohmann (2011) “ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo” (p. 44).

No final da atividade refletimos com as crianças sobre os animais das canções e as suas características (lento, médio, rápido, grande, pequeno, cor).

As crianças divertiram-se muito nesta atividade. As gargalhadas e os sorrisos foram constantes, principalmente na canção do coelho, porque tinham de saltar. Tudo o que envolve mais movimento este grupo demonstrava muito interesse.

No final pediram para cantarmos outra vez, o que nos leva a crer que foi uma atividade do seu agrado.



Figura 18 Crianças e adultos a cantarem

Segundo Porto (2018), podemos encontrar formas de criação artística onde “a construção sonora, por exemplo, resulta do gesto, do movimento corporal, da palavra, da cor, do traço e de imagens visuais. Do mesmo modo, uma palavra, um conto, uma cor ou uma imagem são geradores de novos sons, novos ritmos e melodias” (p. 44).

Em síntese:

De modo a refletir sobre as atividades recorreremos às notas de campo e às fotografias tiradas durante as mesmas. A partir de algumas fotografias é perceptível a felicidade das crianças, concluindo assim que as mesmas gostaram, sentiram-se bem e foram felizes. De acordo com o pensamento de Carvalho e Portugal (2017)

O **bem-estar** é um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior, mas também, e em simultâneo, por energia, vitalidade e abertura

ao exterior. Sem bem-estar é menos provável que haja elevada implicação, uma vez que a criança não está disponível para se entregar por completo a uma atividade ou estímulo. (p. 42)

Nesta perspetiva, valores elevados de bem-estar podem dever-se “a uma oferta rica (boas infraestruturas, atividades e materiais estimulantes, ...), um clima de grupo positivo (ambiente seguro e confortável, interações positivas,...), a uma organização eficaz e a um estilo do adulto empático (adultos sensíveis, estimulantes, que dão espaço a iniciativa das crianças)” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 50).

Fomos sempre interagindo com as crianças, de modo a estimular a capacidade de comunicação e a desenvolver diversas aprendizagens. Destacamos as atividades da massa de moldar, do livro sensorial e da elaboração do elefante grande com gelo colorido, porque através do envolvimento e interesse das crianças, pensamos que foram as atividades que elas mais gostaram e beneficiaram positivamente as suas aprendizagens.

Nas atividades o grupo pôde escolher os materiais que queria utilizar, brincar ou manusear. Esta estratégia permite que as crianças desenvolvam a sua autonomia. Incentivar à autonomia possibilita a estimulação do raciocínio, da capacidade de tomar decisões e contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e motor. Neste sentido, e no respeito pela heterogenia do grupo, o/a educador/a deve assumir a responsabilidade na organização de um ambiente educativo que promova a escolha, a experimentação de diferentes oportunidades e situações de aprendizagem, a tomada de decisão e o encorajamento da criança na resolução de problemas e de novos desafios (Marchão, 2012).

No que diz respeito ao tema central do nosso projeto e às oportunidades oferecidas às crianças, estas usufruíram de diversas atividades sensoriais que visam a diferença, visto que se encontravam na fase sensoriomotora. Ao longo das oportunidades de aprendizagem, o grupo demonstrou uma atitude de iniciativa perante a exploração e descoberta de materiais novos, sendo que estas contribuíram para o desenvolvimento da confiança e autonomia, no desenvolvimento da imaginação e competências, promovendo ainda o conhecimento do mundo.

No entanto, fornecer materiais novos e proporcionar experiências diferentes daquelas a que as crianças estão habituadas, requer que o/a educador/a respeite o tempo de exploração de cada criança, o que ao início do estágio foi um grande desafio, porque cada criança tinha o seu tempo e ritmo de exploração. Com o passar do tempo, fomos aperfeiçoando as estratégias de modo a que não descuidássemos os ritmos, interesses e individualidades das crianças.

Uma das nossas preocupações foi o facto de tentarmos realizar as atividades no espaço exterior, de modo a alargarmos as aprendizagens das crianças. No início uma das dificuldades que sentimos foi a criação de interações positivas e a criação de um clima de apoio com as crianças, pois é um processo complexo e extenso. Tínhamos consciência que se conseguíssemos criar uma relação de segurança e apoio com as crianças, isso influenciaria o decorrer das oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança. A dificuldade foi ultrapassada e o grupo demonstrou muito prazer, alegria e à vontade para explorar e descobrir o novo.

#### **4.2 Análise e discussão dos resultados das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância**

Na PISJI desenvolvemos diversas atividades que possibilitaram a interação das crianças com brincadeiras e jogos de outras culturas. Conheceram, através de livros infantis, culturas e realidades diferentes. O enfoque era, principalmente, criar oportunidades em que pudéssemos levar outras culturas para a sala de atividades.

As crianças e as famílias envolveram-se ainda num projeto solidário, uma vez que era nossa intenção encararem a diversidade social e cultural numa perspetiva de respeito e solidariedade.

Tal como na PISC, logo após ao período de observação, de registos e análise do contexto educativo, organizámos a nossa prática tendo em conta os objetivos do nosso projeto, mas igualmente o Projeto Curricular da educadora cooperante do contexto de Jardim de Infância. Este baseava-se na promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de Educação para a Cidadania e no desenvolvimento da expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo. Estimulava, ainda, o desenvolvimento global da criança respeitando as suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.

Nesta perspetiva, as oportunidades de aprendizagem que promovemos permitiram uma Educação para a Cidadania democrática alicerçada em valores como o respeito, a igualdade e a solidariedade.

Estas atividades alicerçaram-se nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância referidos nas Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente:

1. O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança;
2. Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo;
3. Exigência de resposta a todas as crianças;
4. Construção articulada do saber. (Silva *et al.*, 2016)

Passamos a apresentar as oportunidades de aprendizagens que planeámos no âmbito da temática deste Relatório.

#### **Atividade 1 – “História *A viagem de Djuku*, de Alain Corbel” (2 de dezembro/2019) e “Planisfério” (2 e 3 de dezembro)**

A primeira atividade foi o contar e o explorar do livro *A viagem de Djuku*, inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta história falava de uma senhora africana, a Djuku, que saiu da sua aldeia para ir trabalhar para a cidade. Através da história exploramos alguns aspetos do continente africano, nomeadamente as habitações e, neste caso, a cabana onde vivia a Djuku. Como

argumenta Abramovich (1997) é através das histórias que a criança pode descobrir o mundo, descobrir outros lugares e tempos, outras formas de ser e de agir, bem como outras regras, éticas e óticas.

Definimos como objetivos educativos: promover o contacto com o livro infantil; desenvolver a sensibilidade e a comunicação das crianças através de modelos de narrativa; dar a conhecer outros modos de vida; promover o respeito pela diversidade cultural.

A atividade foi iniciada com algumas questões sobre a capa do livro: “O que veem na capa?”; “Quem é que está na capa deste livro?”; “Como se chamará esta história?”; “Porque será que esta história se chama A viagem de Djuku?”

A tabela seguinte demonstra algumas opiniões das crianças sobre o que viam na capa.

**Tabela 3** Opinião de algumas crianças acerca da capa do livro

O que veem na capa?	
Criança 1	Uma senhora
Criança 2	Um senhor
Criança 3	Uma senhora com brincos

(Nota de campo da estagiária, 2 de dezembro de 2019)

Acerca da pergunta “Como se chamará esta história?”, a criança 1, imediatamente, respondeu que não sabiam porque não conseguiam ler o que estava escrito. Seguidamente, referimos que não sabiam ler, mas podiam dar a sua opinião sobre o título a partir do que estavam a ver na capa. Nenhuma criança quis responder. De seguida, procedemos ao contar da história. As crianças estiveram atentas e iam colaborando no diálogo. Em baixo, apresenta-se um excerto do diálogo que surgiu. A partir deste, tivemos a perceção das aprendizagens das crianças e da compreensão do desenrolar da história.

**Educadora estagiária:** Quando a Djuku ouviu o nome da sua aldeia na televisão, que terá ela sentido?

**Criança 3:** Triste.

**Educadora estagiária:** Porquê?

**Criança 3:** Tinha saudades de casa.

**Educadora estagiária:** Porque é que as pessoas só conheciam as mãos da Djuku?

**Criança 4:** Porque havia uma janela, onde colocavam os pratos.

**Educadora estagiária:** Onde estava a janela?

**Criança 4:** Estava entre a cozinha e a sala onde os clientes estavam a comer.

(Nota de campo da estagiária, 2 de dezembro de 2019)

Pelas reações das crianças e, simultaneamente pelo diálogo, pensamos que o grupo gostou da história e que a entendeu.



**Figura 19** Exploração do livro

Uma das primeiras atividades que tínhamos intenção de desenvolver com as crianças era a construção do planisfério, uma vez que este iria servir de suporte às atividades posteriores, sendo que no término das atividades que davam a conhecer culturas diferentes, as crianças colocavam a respetiva imagem no continente correspondente à cultura explorada.

A partir do livro, e de modo a que as crianças entendessem onde vivia a Djuku, propusemos ao grupo a construção de um planisfério. A atividade inseriu-se na Área do Conhecimento do Mundo e tínhamos como objetivos: dar a conhecer o planisfério; dar a conhecer os continentes; promover o respeito pela diversidade cultural; promover o conhecimento de outras culturas.

Numa primeira fase demos a conhecer a estrutura do planisfério e questionámos o grupo sobre o que seria. Uma criança respondeu prontamente que era um mapa do mundo e que era constituído por planetas. Perguntámos às restantes crianças se seriam planetas e estas ficaram em silêncio. Algumas encolheram os ombros não sabendo responder. Logo de seguida, explicámos que eram continentes e referimos o nome de cada um.



**Figura 20** Visionamento do planisfério

Posteriormente, as crianças pintaram o planisfério usando duas técnicas de pintura, a pintura com pincéis e a pintura com esponja. Cada criança escolheu a técnica que quis usar. As cores foram escolhidas em grande grupo, valorizando as opiniões de cada criança.

De forma a organizarmos o grupo decidimos dividi-lo; enquanto um subgrupo pintava, o outro estava a brincar. Esta organização permitiu darmos mais atenção e apoio aos que estavam a pintar, não descuidando a atenção e a supervisão do grupo que se encontrava a brincar.

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “as expressões, as tintas e os pincéis são indispensáveis para estas crianças” (p. 18) e “ajudam-nas a ver, representar, criar, narrar” (p. 18).

A maior parte das crianças estiveram entusiasmadas, à exceção de duas. Estas não exteriorizavam gosto pela pintura e eram poucas as vezes que brincavam na área destinada à pintura.

No dia seguinte, concluímos o planisfério. Fizemos uma breve introdução ao mesmo e as crianças foram interagindo connosco e com o planisfério. Pensamos que a abordagem correu de forma positiva, uma vez que as crianças não dispersaram e estiveram atentas e curiosas. Muitas crianças associaram logo o azul ao mar, percebendo que a Terra era constituída por muitos mares e oceanos.



**Figura 21** *Interação com o planisfério*

Na construção do planisfério, o pico de envolvimento aconteceu quando as crianças colocaram os continentes. O facto de serem as crianças a colocarem os mesmos, fez com que se sentissem implicadas, o que originou entusiasmo e interesse. Neste sentido, Leavers (2008b), citado por Calheiros e Piscalho (2013) afirmam que

O envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores. Há abertura a estímulos relevantes, uma intensidade no funcionamento perceptivo e cognitivo que não se encontra noutras atividades. (p. 260)

Foi uma atividade bem-sucedida; as crianças conseguiram associar as formas dos continentes às suas localizações no planisfério e mostravam-se entusiasmadas.

Na nossa prática pedagógica sempre respondemos aos interesses e necessidades das crianças. No término da colocação dos continentes, as crianças pretenderam saber no continente europeu onde ficava Portugal e, posteriormente, Portalegre. A partir desta emergência, fizemos um risco que separou Portugal de Espanha e para localizar a cidade de Portalegre fizemos um ponto. As crianças rapidamente perceberam que Portalegre era uma cidade muito pequena, face ao tamanho do continente europeu.



**Figura 22** Localização de Portugal e Portalegre

É importante que os educadores respondam às emergências que vão surgindo das crianças. Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o/a educador/a ao estimular a curiosidade da criança cria condições para que esta “aprenda a aprender”, contribuindo assim para um dos princípios educativos – a construção articulada do saber (Silva, *et al.*, 2016)

Situar a Djuku e a cabana onde ela vivia no planisfério permitiu que as crianças tivessem perceção de que existem crianças diferentes delas e que vivem em casas dissemelhantes.

Em momentos posteriores, as crianças tiveram oportunidade de recortar e/ou picotar e, depois, pintar o título que escolheram para o planisfério, sendo ele “O nosso Planeta Terra”. Cada criança pintou uma letra do título e cada uma pôde escolher a cor e a técnica que queria usar, oferecendo a situações de tomada de decisão. A técnica mais usada pelas crianças foi a do berlinde que, por não ser usual no seu dia-a-dia, tiveram interesse em experimentar.



**Figura 23** Produto Final

Num certo momento da prática, percebemos que algumas crianças não compreendiam o planisfério, por ser um recurso abstrato, o que nos levou a pensar em algumas estratégias de modo a colmatar essa dificuldade. Levámos para a sala de atividades os livros “Atlas Ilustrado”, “Bem-vindos ao nosso Mundo” e “Dicionário por imagens das crianças do mundo”. Estes livros contêm pequenas histórias das diferentes crianças do mundo. Pensamos que com estas estratégias, as crianças conseguiram ultrapassar as dificuldades, mostrando ainda mais interesse pelo planisfério.

Queremos ainda revelar que o planisfério, ao longo das semanas de intervenção, foi utilizado pelas crianças nas suas brincadeiras. No momento de escolherem a área para onde queriam brincar, o planisfério foi muitas vezes utilizado. Pudemos observar várias interações, que registámos no caderno das notas de campo, e em que as crianças:

- Retiraram os continentes e voltaram a colocar no planisfério, associando a forma dos continentes ao contorno presente no planisfério;
- Trocaram as figuras presentes nos continentes. Quando questionados sobre o que estavam a fazer, as crianças reportaram que os bonecos tinham viajado para os outros continentes, de modo a conhecerem os países aí presentes.



**Figura 24** Brincadeira no planisfério

A utilização frequente do planisfério nas brincadeiras das crianças leva-nos a crer que este constituiu um desafio de interesse para as crianças. O facto de terem sido elas a construí-lo, de estarem sempre implicadas quando recorriamos a ele, e de poderem, no dia-a-dia brincar com ele, fez com que sentissem que o planisfério lhes pertencia, criando uma ligação positiva com o mesmo.

Estas atividades contribuíram para a estimulação do interesse da criança pela diversidade e para a promoção do respeito por aqueles que eram diferentes. Neste caso, através da história *A viagem de Djuku* as crianças conheceram outro modo de vida, uma vez que a Djuku vivia em África numa cabana típica da sua região. Observámos o espanto de algumas crianças sobre onde vivia a Djuku, visto que estas pensavam que todos vivíamos em casas. Consideramos deveras relevante a oportunidade de as crianças conhecerem outras perspetivas de vida, de modo a que mais tarde as aceitem com naturalidade e/ou que possam agir no sentido de ajuda e solidariedade para quem tem menos recursos de vida.

### **Atividade 2 – “Canção Africana *Funga Alafia*” (4 de dezembro/2019)**

A terceira atividade inseriu-se no Subdomínio da Música e promoveu o conhecimento das crianças sobre a música africana. Os nossos principais objetivos eram: dar a conhecer músicas de outras culturas; valorizar a música como fator de identidade social e cultural; promover o conhecimento de manifestações musicais ligadas às tradições e culturas locais; estimular e enriquecer a capacidade auditiva da criança; proporcionar atividades de percussão corporal.

O pico de envolvimento das crianças aconteceu na aprendizagem da canção, quando brincámos com as vozes. Utilizámos diferentes vozes (fina, grossa, assustadora, doce, triste) e diferentes tempos (rápido, lento, cada vez mais rápido, cada vez mais lento). As crianças divertiram-se muito nesta atividade. As gargalhadas e os sorrisos foram constantes.

De seguida cantámos a canção com a melodia. De modo a tornar a atividade mais lúdica dispusemos o grupo numa roda, assim todos se conseguiam ver e interagir. Segundo Hohmann e

Weikart (1997) o tempo em grande grupo é um tempo agradável para cantar músicas e introduzir novas canções.

Posteriormente, quando a canção já estava interiorizada inserimos os gestos correspondentes à canção. A letra juntamente com os gestos significava:

		Eu penso em ti
Funga Alafia Ache Ache	}	As minhas palavras são
Funga Alafia Ache Ache		sinceras
		Gosto de ti
		Eu recebo-te

Para finalizar, realizámos um jogo de precursão corporal. O objetivo era as crianças baterem com as mãos nas pernas e baterem as palmas consoante o ritmo da canção. No entanto, as crianças não conseguiram acompanhar desta forma, o que nos levou a adaptar a atividade. O grupo bateu só com as mãos nas pernas, conseguindo assim acompanhar o ritmo.

No final, pediram para cantarmos outra vez, o que nos levou a crer que foi uma atividade do agrado das crianças.



Figura 25 Exploração da canção

As crianças em idade pré-escolar “gostam de cantar melodias de todo o tipo, sejam canções de embalar, tradicionais ou populares, ou associadas com festividades e celebrações. A forma como aprendem a cantá-las e por ouvir cantar, juntando-se e cantando vezes sem conta até as canções já serem “suas”” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 669).

Após a atividade, a educadora cooperante sugeriu que as crianças desenhassem sobre a canção que os africanos utilizam aquando da receção e acolhimento de pessoas e sobre a história “A viagem de Djuku”.

Através das notas de campo que registámos foi possível perceber que as crianças tinham entendido a história:

**Criança 7:** “O meu desenho é sobre quando a Djuku encontrou o trabalho.”

**Criança 5:** Está a chorar.

**Educadora Estagiária:** Porquê?

**Criança 5:** Ela quer a mãe, que está na aldeia.

**Educadora Estagiária:** Ela tem saudades?

**Criança 5:** Sim tem. A Djuku está na cozinha do restaurante a chorar.”

**Criança 6:** “Está triste, quer ir para casa.”

**Criança 2:** “A Djuku está a caminho de casa, já depois de ter trabalhado no restaurante.”

**Criança 1:** “A Djuku é diferente de nós. É castanha.”

(Nota de campo da estagiária, 4 de dezembro de 2019)

Através desta atividade promoveu-se o conhecimento das crianças sobre a música africana; neste caso, uma canção que os africanos utilizam aquando da receção e acolhimento de pessoas. O facto de as crianças conhecerem e puderem aprender a canção e, simultaneamente, perceber o seu significado, permite que as crianças contactem com a cultura, auxiliando na prevenção do preconceito, da discriminação e do estereótipo que vão construindo na sua relação com os adultos que agem num sentido preconceituoso, discriminatório e estereotipado (Marchão & Bento, 2012; Marchão & Henriques, 2017).

Através da análise dos desenhos realizados tivemos a perceção das aprendizagens de cada criança. Algumas focaram-se nas emoções da Djuku e outras na sua cor de pele, tal como a criança 1. Salientamos o facto de a cor nunca ter sido referido de modo discriminatório, sendo que o grupo aceitou as diferenças da Djuku, respeitando-as.

### **Atividade 3 – “Dia dos Reis em Espanha” (6 de janeiro/2020)**

No dia 6 de janeiro comemora-se o Dia dos Reis e, como tal, planificámos este dia de modo a dar a conhecer o Dia dos Reis em Espanha, dado que estamos numa região fronteiriça. Para esta atividade, inserida na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação, definimos os seguintes objetivos: promover o conhecimento de outras culturas; fomentar o diálogo, escutando sempre a criança; incentivar a curiosidade das crianças, colocando perguntas que as levem a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais.

Na manhã deste dia fizemos uma saída à comunidade, para cantarmos as Janeiras. Todos os anos a instituição dinamiza esta atividade, celebrando assim o Dia dos Reis. Realizámos um percurso, no qual as crianças estavam entusiasmadas e cumpriram as regras de saída.

Na parte da tarde demos a conhecer ao grupo a celebração do Dia dos Reis em Espanha. Durante o diálogo tivemos a perceção de que algumas crianças já tinham conhecimento de como esse dia é festejado. Deste modo, aproveitámos esse facto e essas crianças ajudaram a explicar ao restante grupo como esse dia é festejado em Espanha.

De forma a concluirmos a atividade, o grupo teve oportunidade de realizar coroas. Estas foram criadas em forma de trança, realçando a ideia dos Reis Magos no Oriente. A atividade foi realizada a pares, de modo a estimular a cooperação e a entreaajuda. As crianças mais pequenas tiveram alguma dificuldade em perceber a sequência da trança. No entanto, como prevemos que estas poderiam ter dificuldades, juntámo-las às crianças mais velhas, o que resultou numa boa estratégia, havendo entreaajuda.



**Figura 26** Realização da coroa em forma de trança

Enquanto três grupos estavam a criar as coroas, as restantes crianças fizeram o desenho alusivo ao Dia dos Reis. Esta organização possibilitou dar mais atenção e apoio aos que estavam a produzir as coroas, não descuidando do grupo que estava a desenhar.

Avaliando a atividade, pensamos que esta atividade foi bem conseguida, pela persistência e entusiasmo demonstrado pelas crianças. Algumas crianças, depois de verem várias vezes a sequência, não necessitavam de ajuda de um adulto.



**Figura 27** Criança com a sua coroa

A Educação Intercultural começa com a compreensão do outro, no entanto o desenvolvimento de valores e atitudes requerem que as crianças conheçam e contactem com outras culturas – assim, o dia começou com a tradição portuguesa (cantámos as Janeiras), passando depois às vivências do dia de Reis em Espanha, país onde as crianças vão normalmente com os pais, dado que vivemos numa região perto da fronteira com esse país.

O desenvolvimento de estratégias e de atividades na promoção da Educação Intercultural permitiu que o grupo contactasse com diferentes valores e culturas (neste caso, de Portugal e de Espanha) de forma a construírem o seu conhecimento e compreensão acerca do mundo. Deste modo, sensibilizámos as crianças como cidadãs com consciência de que a diferença cultural é uma riqueza e não um impasse à convivência entre todos.

#### **Atividade 4 – “História *Meninos de todas as cores*” (7 de janeiro/2020)**

A história *Meninos de todas as cores*, adaptada de Luísa Ducla Soares, ocorreu no dia 7 de janeiro e pertencia ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta foi contada com recurso a fantoches e definimos como objetivos: promover o contacto das crianças com os fantoches; promover o gosto por histórias; alargar o vocabulário das crianças; cativar as crianças através do contar da

história; desenvolver a sensibilidade e a comunicação das crianças através de modelos de narrativa; fomentar o diálogo, escutando sempre a criança; valorizar a participação oral das crianças e deste modo incentivá-las a expressarem-se; promover o respeito por aqueles que são diferentes de nós; estimular o interesse da criança pela diversidade.

A sala de atividades possuía a área dos fantoches e usufruímos do espaço para contar a história. Esta estratégia fez com que o grupo estivesse mais atento e interessado. Durante o contar da história houve momentos de riso e admiração. Pelas reações das crianças, pensamos que gostaram da história, porque expusemos um recurso diferente do que elas estavam habituadas (no Anexo 11 encontra-se a história). A partir do envolvimento das crianças e do diálogo que realizámos tivemos a percepção das aprendizagens do grupo.



**Figura 28** *Dinamização da história*

A colocação das personagens da história no planisfério decorreu de forma positiva, as crianças gostavam de ser autónomas nesse momento e tinham interesse em localizar no planisfério as culturas que iam conhecendo. Por uma questão de organização, a colocação das personagens da história ocorreu depois da exploração da mesma.

Para concluir a atividade permitimos que o grupo brincasse com os fantoches. Houve interesse por parte de algumas crianças, no entanto na área dos fantoches só podiam estar presentes duas crianças. Então, de modo a que todas pudessem entrar nesta brincadeira, criámos um espetáculo. Duas crianças dinamizaram a história e as restantes eram o público.

Os fantoches ficaram na sala de atividades e foram regularmente utilizados pelas crianças, o que nos leva a crer que eram apelativos e proporcionaram diversas aprendizagens ao grupo.



**Figura 29** *Crianças a brincarem com os fantoches*

De acordo com as OCEPE, “A disponibilização de objetos (fantoques de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (Silva *et al.*, 2016, p. 52).

A história *Meninos de todas as cores* permitiu conhecer e estabelecer relações com os outros, e o facto de a história recorrer à associação de cores foi uma forma de demonstrar que a cor de pele não é relevante para as relações que podemos estabelecer entre todos. Ou seja, o menino espanhol durante a sua viagem foi fazendo amizade com crianças que apresentavam um tom de pele diferente da sua e que tinham uma cultura também diferente da dele.

Ao longo da história a cor torna-se apenas um pormenor para que possamos descobrir o mundo e conhecer cada cultura. Conseguimos perceber, com o desenvolvimento desta atividade, que não existiam dificuldades em aceitar e conhecer o Outro por parte do grupo. Assim sendo, reforçámos a importância de nos relacionarmos todos, independentemente das diferenças, promovendo o respeito por aqueles que são diferentes.

#### **Atividade 5 – “Danças do mundo” (7 e 8 de janeiro/2020)**

A atividade das danças do mundo foi outra atividade em que demos a conhecer outras culturas e que esteve inserida na Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Subdomínio da Música e no Subdomínio da Dança. Definimos como objetivos educativos: promover a capacidade de escuta; promover a construção do pensamento crítico; valorizar a música como fator de identidade social e cultural; promover o conhecimento de manifestações musicais ligadas às tradições e culturas locais; criar oportunidades de jogo simbólico; fomentar a aprendizagem através das descobertas que a criança faz por si própria; promover a exploração/experimentação de diversas formas de dança através de ações motoras básicas, de modo coordenado, com diversas relações espaciais e com ritmos diversificados.

Numa primeira fase o grupo escutou quatro músicas: *o flamenco de Espanha*, uma música tradicional da China, a música *Fado Português* de Amália Rodrigues e o *Tango*, da Argentina. No término de cada música, questionámos as crianças, de modo a estimular o seu pensamento crítico e criativo:

- Gostam da música? Porquê?
- Se esta música tivesse uma cor, qual seria? Porquê?
- O que sentes ao ouvir esta música?
- O que é que vos faz lembrar?
- E se inventássemos uma história?
- Se fosse uma história, que personagem seria?

Recorrendo às notas de campo, às fotografias e aos vídeos e analisando-os, podemos afirmar que as crianças participaram de forma ativa e interessada. Houve respostas bastante diversas, o que

nos permite afirmar que o facto de a atividade ter sido realizada em grande grupo não condicionou as ideias da maioria das crianças, são exemplos:

**Música Tradicional Chinesa**

**Educadora Estagiária:** Que cor teria esta música? Porquê?

**Criança I:** Preto. Porque é a minha cor preferida e também gosto da música.

**Criança E:** Rosa e azul. Porque me faz lembrar eu a brincar com o mano e a ouvir a música ao mesmo tempo.

**Música Argentina**

**Educadora Estagiária:** Que objeto te faz lembrar?

**Criança G:** Uma flauta porque parece o som dela.

**Criança A:** Um piano. Porque gosto muito do piano e podíamos tocar piano nesta música.

(Nota de campo da estagiária, 7 de janeiro de 2020)

De referir ainda que relativamente às questões “E se inventássemos uma história?” e “Se fosse uma história, que personagem seria?”, as crianças recorreram aos livros presentes na sala de atividades não conseguindo justificar as suas escolhas.

No decorrer da atividade, surgiu a ideia de relacionar um objeto à música que as crianças estavam a ouvir. No Anexo 12 apresentamos as respostas das crianças relativamente às questões que lhes fizemos.

Avaliando os dados, concluímos que esta atividade proporcionou momentos de desenvolvimento e aprendizagem a todas as crianças. As crianças conseguiram pensar sobre o som, através de elementos exteriores à música e de acordo com as suas capacidades, sendo exemplos: emoções, objetos, momentos vividos com familiares e brincadeiras. Várias crianças nomearam diversos instrumentos musicais, o que nos permite afirmar que têm conhecimento sobre estes. Em conversa informal com a educadora cooperante esta afirmou que o professor de música das atividades extracurriculares desenvolve várias atividades sobre instrumentos e que já criou com as crianças diversos instrumentos musicais.

De modo geral, as crianças encontravam-se entusiasmadas e participaram ativamente nas diferentes fases da atividade. Em certos momentos tivemos a perceção de que havia crianças que não pensavam por si mesmas e repetiam as respostas de outras crianças. É importante haver atividades que estimulem o pensamento crítico das crianças, uma vez que desta forma estamos a desenvolver o seu pensamento e a incentivar à comunicação das suas ideias. Neste sentido, Marchão (2016) afirma que “as interações que envolvem os processos de escuta permitem a expressão livre da criança e a aceitação das ideias dos outros, bem como discutir, negociar, trocar e confrontar ideias e argumentar” (p. 54).

É importante que as crianças tenham contacto com diferentes músicas, permitindo alargar o seu repertório musical. Nesta linha de pensamento as OCEPE afirmam que,

O contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música (nome dos instrumentos, o que é uma orquestra, etc.). Este contacto é ainda um meio de expressarem o que sentem, não só através do corpo, mas

verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes visuais, bem como de desenvolverem a sensibilidade estética. (Silva *et al.*, 2016, p. 56)

A segunda parte da atividade foi realizada no dia seguinte. Deslocámo-nos ao ginásio de modo a facilitar os movimentos das crianças. As crianças tiveram oportunidade de ouvir as músicas apresentadas anteriormente e puderam brincar com os movimentos, a partir do que ouviam. Observámos momentos de jogo simbólico e de dança. Houve várias questões orientadoras que auxiliaram a criança a expressar-se nos movimentos.

Através da observação, de fotografias, de vídeos e de notas de campo, concluímos que esta foi uma atividade do agrado das crianças, na qual todas estavam imensamente empenhadas e entusiasmadas.

Ficámos muito surpresas com duas crianças, estas eram muito tímidas e, por vezes, pouco expressivas. Contudo, nesta atividade as duas conseguiram exprimir-se e brincar com o corpo ao som das músicas.

A partir do que ouviram, as crianças puderam brincar usando o seu corpo e os movimentos.

Na música *Flamenco de España* os movimentos observados foram:

- Ballet;
- Marcha;
- Ballet com saltinhos;
- Rodopiar;
- Mover os braços ao ritmo da música;
- Sapateado;
- Marcha.

(Nota de campo da estagiária, 8 de janeiro de 2020)

Na música tradicional chinesa observou-se:

- Criança sentada a mover o tronco e os braços;
- Grupo movimentou-se lentamente como o ritmo da música;
- Criança deitada no chão a mover o corpo;
- Criança com olhos fechados e a mover os braços.
- Criança deitada no chão a fazer o movimento da borboleta;
- Criança enrolou o corpo e depois desenrolou e levantou-se consoante o ritmo da música.

(Nota de campo da estagiária, 8 de janeiro de 2020)

Relativamente à música Fado Português observaram-se os seguintes movimentos:

- Criança move o corpo para baixo e para cima;
- Criança fecha os olhos e canta e dança o fado;
- Balançam os braços;
- Andar consoante o ritmo;
- Criança dança em bicos dos pés.

(Nota de campo da estagiária, 8 de janeiro de 2020)

No que concerne à música Tango, decidimos organizar o grupo em pares, de modo a observar a interação das crianças, sendo elas:

- Criação de rodas;
- Marchar de mãos dadas, ao mesmo ritmo;
- Dançar de costas voltadas, movendo o tronco e os braços.

(Nota de campo da estagiária, 8 de janeiro de 2020)

Através da dança as

crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras). A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum. (Silva *et al.*, 2016, p. 57)

Avaliando a atividade, pensamos que todas as crianças se sentiram bem e participaram com entusiasmo. No fim reportaram-nos que gostaram de dançar e gostavam de dançar mais vezes. Sentiram-se livres e gostaram de dançar ao ritmo das diferentes músicas. Com base nestas opiniões, pensamos que foi uma atividade bem conseguida, na qual proporcionámos um ambiente desafiador e cativante. “Levar as crianças de idade pré-escolar a ouvir uma variedade grande de músicas, (...), dá-lhes oportunidades para ouvirem e se moverem ao som de melodias de estilos diferentes” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 660).

De seguida, apresentamos algumas imagens referentes à atividade:



**Figura 30** Movimentos das crianças

A partir da relação com os objetivos, esta atividade permitiu explorar a diversidade musical e simultaneamente a estimulação do pensamento crítico. O nosso propósito de sensibilizar as crianças para músicas provenientes de diferentes culturas foi alcançado, no qual possibilitámos o alargamento da cultura musical e permitirmos o gosto por diversos estilos musicais. Através da observação, verificamos que quando alargamos o conhecimento a novas culturas, a criança vivencia momentos culturais e que os recria nas suas brincadeiras demonstrando atitudes positivas e não discriminativas.

Apesar de não termos abordado outros tipos de músicas, foi importante para as crianças terem conhecimento da variedade de músicas que pode existir, assim como a quantidade de culturas que existem no mundo. Desta forma, despertámos no grupo a existência de diversas músicas, proporcionando com a dança, a libertação do corpo e da mente.

Do nosso ponto de vista e analisando a atividade de acordo com os objetivos do projeto, o facto de alargarmos o conhecimento a novas culturas permitiu o despoletar de momentos ricos com significado para o grupo, em que a reflexão, a implicação, a curiosidade e o respeito pelo que é diferente estiveram sempre presentes.

#### **Atividade 6 – “Jogos de recreio de diferentes países” (20, 21 e 22 de janeiro/2020)**

Com o intuito de as crianças continuarem a brincar e ao mesmo tempo conhecerem outras culturas, estas tiveram oportunidade de jogar diversos jogos de outros países. A atividade pertencia ao Domínio da Educação Física e ao Domínio da Matemática, na qual tínhamos como objetivos: criar oportunidades para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo através de movimentos e jogos; estimular movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios; fomentar a aprendizagem através das descobertas que a criança faz por si própria; criar oportunidades para que a criança seja ativa; estimular a coordenação motora; estimular a noção espacial; promover o salto com apoio a dois pés; estimular o raciocínio matemático; incentivar a utilização de unidades de comprimento não normalizadas; estimular o interesse da criança pela diversidade; desenvolver estratégias e atividades na promoção da Educação Intercultural.

Os jogos foram selecionados de acordo com a faixa etária das crianças e com as características do grupo, ou seja, conforme as competências motoras das crianças analisadas previamente.

Antes de jogarmos, fizemos, em grande grupo, uma pequena reflexão sobre jogos tradicionais.

No momento de reflexão, pedimos às crianças para perguntarem aos pais que jogos/brincadeiras é que eles jogavam quando eram mais novos. Assim, poderíamos jogar na escola. No entanto, apenas uma criança trouxe uma lista com os jogos que os pais brincavam.

O primeiro jogo a ser realizado foi a estátua silenciosa. Este jogo era para ser executado no ginásio, no entanto este não estava em condições para ser utilizado. Dada esta adversidade adaptámos a sala de atividades, realizando o jogo lá.

Avaliando a atividade, consideramos que esta correu bem. Pelo entusiasmo, interesse e bem-estar das crianças, elas gostaram de o realizar. Por ser um jogo diferente tornou as crianças mais curiosas e implicadas.

Em certos momentos algumas crianças quebraram as regras para poderem ser a estátua. Explicámos que tínhamos de seguir as regras, de forma a sermos justos para com os colegas. Todas as crianças tiveram oportunidade de ser a estátua e passar por debaixo dos muros. Observámos vários movimentos durante a passagem nos muros, sendo eles: rastejar, gatinhar e andar agachado.

De acordo com as OCEPE “na abordagem lúdica, que deve estar subjacente a toda a Educação Física, o jogo consiste num recurso educativo, que é exposto de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas de todas as crianças” (Silva *et al.*, 2016, p. 44).



**Figura 31** Jogo da estátua silenciosa

No dia 21 de janeiro, antes de iniciarmos o jogo que tínhamos planeado, lemos às crianças os jogos que os pais da criança tinham identificado numa folha. Estas mostraram interesse em realizar um deles, escolhendo o “Mãe dá licença?”.

Deslocámo-nos para o ginásio onde as crianças muito entusiasmadas ouviram as regras do jogo e, posteriormente, jogaram. Antes de iniciarmos fizemos um pequeno aquecimento.

Observaram-se várias capacidades físicas que as crianças efetuaram: saltar num só pé, saltar em tesoura, andar de costas, andar posicionando os pés de diferentes formas. Algumas crianças necessitaram de auxílio em certos movimentos, sendo que muitas vezes essa ajuda partiu da iniciativa das outras crianças.

No geral, todas as crianças se mostraram implicadas na atividade, o que foi notado pela variedade de formas de movimentos que iam realizando.



**Figura 32** Jogo Mãe dá Licença?

O outro jogo que as crianças tiveram oportunidade de jogar foi o *Banyoka*. Ao saberem o nome do jogo, as crianças questionaram muito curiosas de que país era. Procedemos à explicação do jogo e do país de origem.

Durante o diálogo notámos, imediatamente, muito entusiasmo e interesse. O grupo ouviu atentamente as regras do jogo, que não foram quebradas na realização do mesmo.

O jogo também teve de ser realizado na sala de atividades. O movimento que observámos no desenrolar da tarefa foi o movimento de coordenação, utilizando os pés como apoio e o impulso do rabo, em que foi possível verificar de forma gradual a correta deslocação das crianças.

Na nossa opinião, este jogo foi o que o grupo mais gostou de jogar. Os risos, as gargalhadas, o empenho e o entusiasmo estiveram sempre presentes. Por ter sido jogado em equipas, e haver competição “positiva”, tornou o jogo mais apelativo.

No fim do jogo presenciámos um momento frustrante de uma criança que não gostou de perder. Refletimos todos juntos sobre isso e as crianças transmitiram-lhe que o importante é participar e jogar todos juntos.



Figura 33 Jogo Banyoka

Esta atividade permitiu a interação entre pares, o que possibilitou o desenvolvimento de cada criança e das suas competências sociais, o desenvolvimento das relações entre crianças e, simultaneamente, o melhoramento das suas capacidades físicas e o desenvolvimento de novas aprendizagens motoras.

Bastos (2018) refere que

A uma perspetiva de abordagem lúdica nas oportunidades de aprendizagem promovidas no domínio motor, associa-se muitas vezes a prática de jogos, com e sem regras. Para além de jogos sem regras que podem ser executados no espaço exterior é, por outro lado, através de jogos com regras complexas e determinantes dos mesmos que são permitidos ao grupo de crianças ocasiões de desenvolvimento de novas aprendizagens motoras, de socialização, de compreensão na aceitação das regras e, sobretudo, do prazer do desenvolvimento deste tipo de jogos. (p. 33)

A *La Rueda de San Miguel*<sup>10</sup> foi uma canção de roda que as crianças também tiveram oportunidade de desfrutar. Na realização da atividade as crianças desenvolveram a audição, o ritmo, os movimentos e a coordenação.

Algumas crianças tiveram dificuldade em adaptar os movimentos quando tiveram de se virar de costas e rodar dessa forma. No entanto, essa dificuldade foi ultrapassada a longo da atividade.

Para finalizar a semana dos jogos o grupo realizou um jogo do Canadá.

Antes de iniciarmos o jogo, explorámos com o grupo as regras do mesmo. Estimulámos o raciocínio matemático das crianças, perguntando qual seria a ordem das instruções do jogo e, de forma a facilitar a criação da sequência correta das regras, levámos uns cartões a ilustrar as mesmas. Podemos afirmar que esta estratégia foi relevante, uma vez que auxiliou nas aprendizagens das crianças.

<sup>10</sup> De frisar que esta canção foi, posteriormente, usada pela educadora estagiária e pelo grupo aquando da fila para o almoço.

Na perspetiva das OCEPE,

o desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se usam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança. A partir dessas situações, a criança deve ser encorajada a explicar e a justificar as suas soluções, sendo a linguagem também essencial para a construção do pensamento matemático. (Silva *et al.*, 2016, p. 75)



**Figura 34** Exploração das regras do jogo

As crianças executaram com sucesso esta tarefa, ordenando corretamente as regras. Posteriormente o grupo ajudou a construir o jogo. Primeiro colámos no chão uma fita que serviu de linha de salto. De seguida colámos as palhinhas, sendo que tomámos a iniciativa de levar palhinhas de duas cores diferentes, criando assim um padrão. As crianças aderiram muito bem a esta iniciativa, sendo elas, ao fim de algum tempo, a dizerem qual a cor que se seguia.

As palhinhas serviram de unidade de medida de comprimento. Através delas, as crianças puderam medir o comprimento do seu salto, contando as palhinhas. A contagem das palhinhas foi sempre feita oralmente em grande grupo. O facto de as crianças estarem sempre ativas, ora na contagem das palhinhas ora no momento do salto, fez com que não dispersassem e estivessem sempre implicadas no jogo.



**Figura 35** Contagem das palhinhas

O outro elemento do par pedagógico apontou o comprimento dos saltos das crianças. Cada criança saltou duas vezes e no fim comparámos os dois saltos, no qual as crianças identificaram em qual deles saltaram mais, menos e/ou igual.

Observámos que a maior parte das crianças não tinha dificuldades em saltar a pés juntos. Todas tiveram o cuidado de obedecer às regras e puderam ainda por à prova a sua agilidade.



**Figura 36** Jogo do salto

É importante que os/as educadores/as articulem diferentes áreas de conteúdo, visto que estas incluem diferentes tipos de aprendizagem: atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, “a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender” (Silva *et al.*, 2016, p. 31).

Por sugestão da educadora cooperante, as crianças realizaram um desenho sobre o jogo que mais gostaram de realizar. Analisando as ilustrações, o jogo mais desenhado foi o *Banyoka*, o que o torna o favorito das crianças. O segundo favorito foi o jogo dos saltos.



**Figura 37** Algumas ilustrações feitas pelas crianças alusivas aos jogos

Com o intuito de finalizar a atividade dos jogos de diferentes países, recorremos ao planisfério de modo a localizar os países.



**Figura 38** Exploração dos livros e colocação no planisfério as culturas

De um modo geral, podemos afirmar que as atividades dos jogos foram as atividades em que observámos as crianças mais motivadas e interessas, levando a considerar que esta foi uma das

semanas mais positivas. É através do brincar e do jogo que as crianças aprendem e idealizam o seu próprio mundo, desta forma é importante que tenham oportunidade de experienciar diversos jogos de outras culturas, de modo a terem a percepção de um mundo cada vez mais multicultural.

Realçamos o facto de o jogo ser intrínseco a cada cultura, e por isso é vantajoso entender o seu potencial como parte da cultura e a contribuição que o jogo pode assumir na sensibilização para a diversidade cultural.

O facto de o grupo poder jogar jogos que outras crianças jogam nos seus países, permitiu-lhes contactar com a realidade cultural e lúdica da infância proporcionando um conhecimento dessas culturas, sensibilizando-as para outras realidades, formas de estar e de ser.

### **Atividade 7 – “Projeto *Histórias da Ajudaris*” (20 de janeiro/ 2020)**

A história para o Projeto *Ajudaris* foi iniciada na semana de intervenção do outro elemento do par pedagógico. Inserida na Área de Formação Pessoal e Social e na Área da Expressão e Comunicação, especificamente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, definimos os seguintes objetivos educativos: despertar e fortalecer os hábitos de leitura; estimular a práticas de cidadania e de solidariedade; estimular a criatividade; desenvolver estratégias e atividades na promoção da solidariedade; sensibilizar as crianças para a inclusão e a solidariedade.

O projeto *Histórias da Ajudaris* foi criado em 2009 e é um dos projetos mais inovadores e emblemáticos da *Ajudaris*, promovendo a leitura, a escrita, a arte e a solidariedade. As crianças participantes tornam-se verdadeiras autoras de histórias de encantar, sobre temas como a solidariedade, os afetos, a cidadania, o ambiente, os valores, entre outros.

De modo a organizarmos o grupo, a atividade foi realizada no tapete. Esta organização facilitou a comunicação e o diálogo entre todos. Todas as crianças respeitaram a sua vez de falar.

Refletindo sobre a atividade sentimos todas as crianças envolvidas e tentámos que todas contribuíssem com ideias, incentivando-as. Relativamente à história criada pelo grupo, as crianças ficaram orgulhosas da mesma. No fim, uma criança revelou que estava contente porque a história vai poder ajudar outros meninos. O restante grupo concordou com a ideia. Mostraram ainda interesse em realizar ilustrações para a história (no Anexo 13 consta a história inventada pelo grupo).

Este tipo de atividades permite o desenvolvimento e aprendizagens na área de Formação Pessoal e Social. Esta área, na perspetiva das OCEPE, é considerada como uma área transversal, uma vez que tendo conteúdos e intencionalidade próprios, está presente em todo o trabalho educativo efetuado no Jardim de Infância; “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que possibilitem às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva *et al.*, 2016, p. 6).

Com a dinamização de atividades que promovem a solidariedade e a inclusão possibilitamos que as crianças se tornem indivíduos com carácter e conscientes do seu papel numa sociedade cada vez mais multicultural. O projeto *Histórias da Ajudaris*, um projeto solidário, permitiu ao grupo, num primeiro momento, conhecer realidades diferentes e complexas de outras crianças, e posteriormente, com a criação da história ajudar essas crianças. Com esta oportunidade as crianças continuaram

despertas para as necessidades do mundo que as envolve e contribuiu para a sua formação enquanto cidadã.

### **Atividade 8 – “História O Lápis Mágico de Malala de Malala Yousafzai” (3 de fevereiro/2020)**

No dia 3 de fevereiro, com o intuito de continuar a sensibilizar as crianças no caminho da solidariedade, componente do nosso projeto de investigação-ação, contámos a história *O Lápis Mágico de Malala*. Pertencente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e ao Subdomínio das Artes Visuais, os objetivos desta oportunidade de aprendizagem eram: promover o contacto com o livro infantil; promover o desenvolvimento da sensibilidade através da interpretação de imagens verbais e não-verbais; fomentar o diálogo, escutando sempre a criança; cativar as crianças através da história para desenvolver a sensibilidade e a comunicação através de modelos de narrativa; incentivar a expressão oral; estimular a tomada de decisão, sensibilizando as crianças para a inclusão e a solidariedade.

No contar da história optámos por dividi-la, uma vez que esta era um pouco extensa. Pensamos que a seleção da 1.<sup>a</sup> parte e da 2.<sup>a</sup> parte foram bem equacionadas, visto que tivemos o cuidado de manter as expectativas do que viria a seguir. Também questionámos as crianças sobre o que elas pensavam que ia acontecer posteriormente. Presenciámos muito entusiasmo por parte das crianças em saberem o desenrolar da história.

No decorrer da reflexão que aconteceu no fim da exploração da história, tivemos a percepção de que as crianças já tinham conceções sobre as dificuldades que algumas crianças enfrentam. Referiram logo que, no dia do pijama e com a construção da história do projeto *Ajudaris*, tinham ajudado outras crianças.

Segundo Sousa, Pontes e Azevedo (2017), a literatura infantil ganhou uma dimensão extensa e relevante e contribui para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, contribuindo para as crianças adquirirem uma “visão crítica e reflexiva, sobre o mundo em que vive” (p. 30).

Algumas crianças mostraram interesse em conhecer um pouco mais da história de Malala, e de modo a dar resposta a esse interesse, recorremos ao computador da sala, no qual fizemos uma pesquisa sobre a Malala. O grupo pôde visualizar um pequeno vídeo que documenta a história de vida de Malala Yousafzai. Esta pesquisa permitiu o uso de meios tecnológicos e informáticos e permitiu contactar com outros valores e outras culturas, o que também se inscreve nos objetivos da Educação Pré-escolar.

As crianças realizaram um desenho, em que desenharam o que é que elas pediam se tivessem um lápis mágico. Através da análise de alguns desenhos concluímos que a história da Malala sensibilizou as crianças no sentido de um mundo mais justo. Se as crianças tivessem um lápis mágico pediam:

- Uma casa para os meninos que não têm;
- Um mundo melhor;
- Um gelado e um chupa-chupa para partilhar com os amigos;
- Um boneco de neve para brincar;
- Um menino espanhol para brincar;
- Uma casa para os meninos que não têm;
- Uma casa;
- Um arco-íris para brincar;
- Uma máquina para dormir;
- Desenhava uma varinha que tirava o lixo do mar;
- Desenhava um coração para a minha irmã;
- Uma bola de futebol para os meninos todos;
- Dava comida a todos os meninos que precisam;
- Fazia brinquedos para todos os meninos.

(Nota de campo da estagiária, 3 de fevereiro de 2020)



**Figura 39** Ilustrações de duas crianças alusivas ao livro *O Lápis Mágico de Malala*

A literatura infantil, para além da sua importância no desenvolvimento criativo, imaginário e intelectual das crianças, deve também ter um papel importante como recurso para promover a Educação Intercultural e a solidariedade. Promover uma educação solidária através da literatura infantil pressupõe a exploração do conteúdo da história, um diálogo sobre o mesmo, a partilha de experiências e a realização de atividades, tal como o desenho solicitado aquando da exploração da história – são bons contributos para construir uma imagem positiva acerca da solidariedade e da inclusão.

Na nossa opinião, o/a educador/a deve estimular a análise crítica das mensagens transmitidas nos livros infantis, de forma a eliminar atitudes de discriminação e de preconceito, valorizando as atitudes de solidariedade. Neste sentido, podemos, através dos livros infantis, observar diferentes perspetivas do mundo e eliminar ideias preconcebidas acerca do Outro.

#### **Atividade 9 – “Projeto *Dress a Girl Around the World*” (4 e 17 de fevereiro/2020)**

No período da manhã do dia 4 de fevereiro recordámos a história da Malala e a importância que ela teve na sua cidade e no resto do mundo. A partir daí, demos a conhecer a associação *Dress a Girl Around the World*.

A *Dress a Girl Around the World* é uma Organização Não Governamental, fundada em 2009 nos Estados Unidos, com a missão de fazer vestidos para doar a meninas de países carenciados, levando-lhes dignidade, proteção e esperança. A *Dress a Girl Portugal* tem uma representação na cidade de Portalegre com a missão de fazer vestidos e calções para doar a crianças de países carenciados.

Definimos para esta atividade pertencente à Área de Formação Pessoal e Social como objetivos educativos: promover a Educação para a Cidadania; sensibilizar para a necessidade da existência de projetos de solidariedade; utilizar diferentes recursos tecnológicos, enquanto meios de conhecimento; dar a conhecer projetos de solidariedade; estimular atitudes críticas e interventivas relativamente ao mundo que rodeia a criança; permitir que a criança participe em projetos de solidariedade.

Recorremos ao computador da sala para explicar o projeto da *Dress a Girl*. A educadora da outra sala de Jardim de Infância, ao saber do projeto também quis participar. De modo a que todas as crianças conhecessem o projeto, reunimos os dois grupos numa sala. Como referimos, no computador fomos mostrando fotografias do projeto, à medida que íamos explicando em que consistia. Nesta explicação tivemos a ajuda de duas crianças; estas já conheciam o projeto uma vez que já tinham realizado um desfile solidário organizado pela *Dress a Girl – Grupo de Portalegre*.

Para além das fotografias, vimos também um vídeo de uma entrega de roupa em Cabo Verde e refletimos sobre as emoções e sentimentos de quem recebe e de quem costura a roupa. Consideramos relevante destacar a nota de campo de 4 de fevereiro que expressa em resumo algumas das conclusões do grupo:

- ❖ As pessoas que costuram têm bom coração porque são voluntárias e não ganham dinheiro ao costurar a roupa.
- ❖ Quem recebe fica feliz porque às vezes é a primeira roupa que recebem.
- ❖ Quem recebe também pode chorar porque chora de alegria. Está contente porque recebeu roupa.

(Nota de campo da estagiária, 4 de fevereiro de 2020)

À tarde fomos visitar a sede *Dress a Girl – Grupo de Portalegre* e, quando lá chegámos, a voluntária que nos recebeu disponibilizou-se para nos mostrar o espaço. Fez ainda perguntas às crianças sobre o que é que elas já sabiam do projeto. Ficou muito admirada pelo conhecimento manifestado pelas crianças, uma vez que as crianças respondiam logo ao que era questionado. Na nossa opinião, a preparação da visita é um aspeto determinante; as crianças têm o direito de saber para onde vão, o que vão encontrar e todos os pormenores referentes à visita.

Na viagem para a sede, que ocorreu de autocarro, as crianças iam muito entusiasmadas. Referiam espaços, estradas e casas que lhes eram familiares.

Depois de a responsável mostrar o espaço e falar com as crianças sobre o projeto, estas observaram outras voluntárias a costurarem os vestidos e calções que iriam ser doados a crianças carenciadas. Posteriormente, puderam acabar os vestidos e os calções, colocando-lhes elásticos. O pico de envolvimento na atividade foi quando as crianças acabaram as roupas. Pensamos que elas se

sentiram úteis a ajudar o Outro, envolvidas no espaço e na atividade. Podemos afirmar que foi um dia de muitas aprendizagens, em que as crianças ouviram, perguntaram, riram e colaboraram. Temos a certeza de que participar neste projeto foi muito benéfico para as crianças, uma vez que ficaram mais sensibilizados para a solidariedade e a ajuda ao Outro.

Na perspetiva de Almeida (2017), “quando falamos em projetos direcionados para a Educação para a Cidadania, estes devem abranger toda a comunidade educativa, assegurando um real contributo, tanto para o desenvolvimento das crianças como para o ambiente que as rodeia” (p. 11). Afirma ainda que “A realização de projetos de solidariedade permite à criança conhecer realidades, que lhes permitem tornar-se cidadãos mais atentos às necessidades do mundo que as envolve” (p. 11).

As fotografias seguintes documentam a visita.



**Figura 40** Visita à Dress a Girl - Grupo de Portalegre

No dia seguinte, de modo a termos a conceção das aprendizagens das crianças sobre a visita à Dress a Girl – Grupo de Portalegre, procedemos em conjunto com as crianças ao registo escrito. A atividade decorreu de forma individual, uma vez que queríamos que as crianças pensassem por si próprias e não que as ideias dos outros as condicionassem. Cada criança contribuiu com a sua ideia sobre o que viu e aprendeu com a visita. Foram também coladas algumas fotografias tiradas durante a visita.

A partir do registo tivemos a perceção das aprendizagens de cada criança. A colocação do elástico foi o que as crianças mais gostaram de fazer.

Em baixo apresenta-se o registo escrito:



Figura 41 Registo Escrito

Após a observação do registo escrito, perguntámos às crianças como é que nós poderíamos ajudar ainda mais as crianças carenciadas. Rapidamente responderam que podíamos fazer roupas para doarmos. Indo ao encontro desta ideia sugerimos que poderíamos, juntos dos pais, recolher alguns materiais para doarmos à *Dress a Girl*, para que os voluntários costurassem as roupas com os materiais que nós doássemos. As crianças levaram uma informação para casa, de maneira a que os pais soubessem do projeto em que as crianças estavam a participar. Desta forma, incluímos igualmente as famílias neste projeto de solidariedade.

A segunda parte da ação dedicada ao projeto de solidariedade decorreu na sala de atividades, onde recebemos quatro voluntárias da *Dress a Girl*, que vieram recolher os materiais que conseguimos juntar. Para além disso, costuraram os tecidos que doámos, atividade em que as crianças participaram de novo, colocando os elásticos. Deste modo, as crianças puderam ver os materiais que trouxeram de casa serem utilizados em roupas para crianças carenciadas.

De referir que estávamos com mais expectativas relativamente à colaboração dos pais e esperávamos uma maior colaboração, o que não aconteceu. No entanto, com a ajuda das crianças, das educadoras, das educadoras estagiárias e de uma técnica de intervenção precoce, que ao saber do projeto quis ajudar, conseguimos reunir muito material. Entre outros materiais: tecidos 100% algodão; linhas; elásticos; botões; fitas; rendas; roupa interior.

Os tecidos oferecidos foram recortados com os moldes para vestidos e calções e, no total, deram para 11 peças de roupa. Serviram ainda para fazer os bolsos que compõem os vestidos e os calções. As crianças puderam presenciar a costura dos vestidos e dos calções. Depois de costurados, várias crianças colocaram o elástico nas roupas, outras cortaram as etiquetas das roupas interiores e outras dobraram essas mesmas roupas. Estes atos fizeram com que as crianças se sentissem orgulhosas em ajudar outras crianças.

Os meninos que doaram materiais puderam dá-los, em mãos, a uma das voluntárias da *Dress a Girl*. Foi notória a felicidade das crianças ao darem os seus materiais. No fim, algumas realizaram um desfile, no qual vestiram as roupas costuradas com os materiais que foram doados. Todos estes

pormenores fizeram com que as crianças se ligassem ainda mais ao projeto, o que o tornou ainda mais especial.

No decorrer deste projeto sentimos as crianças muito felizes e presenciámos muitos momentos de alegrias e sorrisos. Expomos algumas fotografias do projeto *Dress a Girl* na instituição.



**Figura 42** *Dress a Girl* na sala de atividades



**Figura 43** Roupas costuradas com os tecidos doados



**Figura 44** *Desfile*

Refletindo acerca dos objetivos e da atividade, realçamos que a participação nas atividades da *Dress a Girl Around the World* permitiu que as crianças ficassem mais sensibilizadas para serem solidárias com os outros e para a perceção de dificuldades de outras crianças. Por exemplo, algumas, as mais velhas, perceberam que ter uma peça de roupa não é um dado adquirido.

Ao longo da dinamização das atividades sentiu-se o entusiasmo das crianças por ajudarem outras. Estavam felizes, envolvidas, sensibilizadas e solidárias para com os outros, aceitando realidades diferentes das suas. Desta forma, consideramos que a implicação das crianças contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagens, nomeadamente na tomada de consciência e aceitação de perspetivas e valores e na formação de cidadãos responsáveis, autónomos e solidários.

O envolvimento dos pais nas atividades do projeto surgiu a partir das interações verbais com o grupo. Essas interações permitiram-nos concluir que, por parte das crianças, existia uma grande vontade de ajudar e ser solidário. Desta forma, pelo motivo de alguns pais se terem disponibilizado para a recolha dos materiais, acabou por ser positivo porque se envolveram numa proposta do contexto educativo, o que criou uma aproximação ao Jardim de Infância. A participação das famílias fez com que as crianças sentissem que os pais também se envolvem nestas causas de solidariedade, sendo este envolvimento importante para as competências sociais e pessoais das crianças.

Para concluir, queremos referir que é importante que a Educação para a Cidadania se faça com a participação de todos os que contribuem na educação e formação das crianças. De modo particular, a solidariedade vai-se construindo em cada um de nós à medida que vamos descobrindo os outros, que conhecemos outras realidades e que a elas estamos atentos.

#### **Atividade 10 – “Provérbios” (5 de fevereiro/2020)**

De forma a consolidar as aprendizagens acerca da solidariedade e de boas atitudes, explorámos com as crianças dois provérbios sobre a ajuda ao outro. Os objetivos educativos foram: estimular a capacidade de comunicação; promover a exploração de provérbios; desenvolver estratégias e atividades na promoção da solidariedade; sensibilizar as crianças para a inclusão e a solidariedade.

As crianças não estavam habituadas a explorar provérbios; quando questionadas sobre o que seriam, não souberam responder. Todavia, a atividade agradou ao grupo e as crianças perceberam que com pequenas ações podemos ajudar outras pessoas.

Ao longo da exploração dos provérbios realizámos uma brincadeira com o ritmo, repetindo os provérbios mais devagar, mais depressa, alto e baixo. Deste modo, criámos um clima propício à brincadeira e à aprendizagem.

Queremos ainda salientar que na semana seguinte, quando recordámos os provérbios, as crianças ainda se recordavam deles e dos seus significados, sendo eles, “*Pratica o bem sem olhares a quem*” e “*Onde todos ajudam, nada custa*”.

Posteriormente, pedimos às crianças para desenharem algo sobre cada provérbio. Destacamos as seguintes ideias:

- Coração que significa sermos bons, termos bons corações;
- Menina com vestido que nós ajudámos;
- Quando for grande vou construir uma casa para quem não tem;
- Dava uma bola aos meninos que não têm;
- Mundo, significa todos. Porque todos temos de ajudar;
- Eu a ajudar os outros;
- Uma casa para todos os meninos;
- Mundo – Se todos do mundo ajudarem, não custa.

(Nota de campo da estagiária, 4 de fevereiro de 2020)

Através das ilustrações tivemos a percepção das noções e aprendizagens das crianças acerca dos provérbios. Salientamos ainda que muitas crianças foram influenciadas pelo que já estava desenhado.

No término da atividade, os provérbios foram inseridos no “Livro de Brincar”, construído pelas crianças. Desta forma, podem explorá-los sempre que entenderem, uma vez que estará sempre à disposição.



Figura 45 Provérbios

O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância primordial na Educação de Pré-Escolar, uma vez que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento (Silva *et al.*, 2016).

De salientar que as crianças se envolvem frequentemente em situações que implicam a exploração lúdica da linguagem, demonstrando entusiasmo em brincar com as palavras e inventar sons. Neste sentido, a exploração de provérbios foi uma mais-valia para as aprendizagens do grupo porque para além dos provérbios serem uma tradição cultural portuguesa também são um meio de trabalhar a consciência linguística.

À medida que íamos avançando no projeto de intervenção pedagógica e essencialmente no fim da exploração desta atividade, sentimos que o contributo das atividades e vivências promoveram nas crianças uma atitude de curiosidade e inclusão, respeitando as diferenças dos outros. Também ao longo da atividade conseguimos perceber que as crianças foram construindo sentimentos de amizade, solidariedade, partilha e ajuda. Assim, a exploração de provérbios possibilita, num clima de brincadeira, desenvolver a criatividade, alargar o vocabulário, desenvolver competências e atitudes na área da Educação para a Cidadania e permite ainda compreender as emoções das crianças.

#### Atividade 11 – “História *Meu Amigo de Astrid Desbordes*” (17 de fevereiro/2020)

Neste dia contámos a história *Meu Amigo* ao grupo. Esta história falava sobre a chegada de uma nova criança/colega à escola, o Samuel. O problema com este novo colega não era o facto de ele ser novo, era ele ser diferente. Era este o novo desafio do Gonçalo, num dia que poderia ser como

outro dia qualquer na escola. A partir da convivência com o Samuel, o Gonçalo começou a perceber a importância de sermos todos diferentes e de todos podermos aprender com essas diferenças.

A atividade esteve inserida no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e os nossos principais objetivos eram: promover o contacto com o livro infantil; desenvolver a sensibilidade através da interpretação de imagens verbais e não-verbais; fomentar o diálogo, escutando sempre a criança; cativar as crianças através do contar da história e desenvolver a sua sensibilidade e a comunicação através de modelos de narrativa; promover os direitos humanos e o respeito por aqueles que são diferentes de nós; estimular o interesse pela diversidade; sensibilizar as crianças para a inclusão.

Após a exploração do livro fizemos uma pequena reflexão sobre a história, na qual foram notórias as intervenções das crianças. Com base nessas intervenções concluímos que as crianças estiverem interessas e atentas durante o contar da história, o que levou a que entendessem o desenrolar da mesma e a mensagem que ela transmitia.

Os diálogos reflexivos acerca do conteúdo dos livros são uma mais-valia no sentido de partilha de ideias, experiências e conhecimentos. Nesta perspetiva, o livro e o conseqüente diálogo são enriquecedores para as aprendizagens das crianças, possibilitando a promoção de atitudes e competências interculturais.

O contar de uma história que promova a inclusão de diferenças permitirá a formação de leitores críticos, capazes de perceber e analisar as várias perspetivas do mundo, valorizando e respeitando as diferenças de cada um e, simultaneamente, as diferenças das culturas. Cabe assim ao/a Educador/a investir em materiais como os livros, de modo a explorar as diferenças e a inclusão das mesmas. Desta forma, permitiremos que as crianças percebam que podemos todos aprender com as diferenças e conviver com aqueles que são diferentes de nós, permitindo uma mútua partilha de experiências.

Este livro foi o ponto de partida para uma entrevista que procedemos junto das crianças. Através dela, compreenderemos as opiniões das crianças pela diversidade.

### **Atividade 12 – “Árvore dos Desejos para um Mundo Melhor” (18 e 19 de fevereiro/2020)**

Para terminar o nosso projeto decidimos, juntamente com as crianças, criar uma árvore dos desejos para um mundo melhor. O objetivo era criar uma atividade em que as crianças contribuíssem com as suas ideias para tornarmos o mundo melhor. Para esta atividade inserida na Área de Formação Pessoal e Social e na Área de Expressão e Comunicação tínhamos como objetivos: estimular as capacidades expressivas e criativas das crianças; permitir a exploração de modalidades diversificadas de expressão visual; disponibilizar diferentes materiais para desenvolver a capacidade de exploração de processos de composição gráfico plástica; organizar o ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais; estimular o interesse da criança pela diversidade; sensibilizar as crianças para a inclusão e a solidariedade; promover os direitos humanos e o respeito por aqueles que são diferentes de nós.

Ao usarmos uma árvore do exterior, as crianças viam o seu trabalho exposto e usufruíam de mais tempo no espaço exterior.

Na primeira fase deste projeto demos a conhecer às crianças os materiais que iríamos usar na atividade: os círculos azuis (que simbolizava o mundo), os bonecos feitos de cortiça e as formas em cartão (simbolizavam amor/amizade/empatia, esperança e paz). O grupo pôde manusear a placa de cortiça que serviu para fazer os bonecos. Uma das crianças referiu, antes de perguntarmos, que a cortiça vem do tronco das árvores. Esta criança vive no campo, e tudo o que esteja ligado a isso, a criança gosta muito, visto que todos esses elementos fazem parte do seu dia-a-dia.

Pelo motivo de estarmos a trabalhar com cortiça, pensamos ser pertinente levar para a sala de atividades um coxo. Rapidamente a criança que vive no campo explicou aos colegas que o objeto era um coxo e que servia para beber água. Outra criança referiu que antigamente todas as fontes tinham um coxo.



**Figura 46** Criança a explicar ao restante grupo o significado do coxo

Relativamente às formas em cartão, recorremos ao computador para sabermos mais sobre elas. De forma a explicarmos ao grupo a razão de a pomba ter como símbolo a paz, recorremos à história da Arca de Noé.

Ao explorarem e manusearem os materiais que mais tarde decoraram, as crianças sentiram mais empatia e ligação com os materiais, o que pudemos comprovar ao longo da atividade.

A segunda fase desta atividade foi o desenho no círculo azul. As crianças, num dos lados desenharam o mundo, recorrendo à imaginação e/ou ao planisfério presente na sala de atividades. Queremos destacar o desenho de uma criança que desenhou o mundo com corações, justificando que para podermos ajudar o mundo temos de ter bom coração. Outra criança desenhou o mundo com um sorriso, explicando que o mundo está feliz porque nos ajudamos uns aos outros.



**Figura 47** Pintura do círculo azul

Do outro lado, as crianças completaram, juntamente com as suas famílias, a frase “Para um mundo melhor devemos...”. Reportamos as ideias:

- Sermos felizes, com muita alegria, respeitar todos, e tomar bem conta do Planeta Terra;
- Respeitar o nosso planeta e todos os que nele vivem. Ajudar no crescimento de tudo e todos. Ser e fazer sempre feliz!
- Ajudar os outros meninos, assim ajudamos uns aos outros!
- Não poluir o ambiente. Saber respeitar o próximo. Ser educado, cumprir regras. Ser amigo.
- Brincar juntos. Ser amigos. Comer tudo. Cantar juntos. Dançar juntos.
- Sermos Amigos. Ajudarmos outros meninos. Dar Roupa aos meninos.
- Sorrir. Ser atenciosos e amáveis.
- Ser todos AMIGOS!
- Não deitar lixo para o chão!
- Ser mais compreensivos! E respeitar os amigos!
- Ser mais amigos uns dos outros e tratarmos bem o nosso planeta!
- Acabar com a guerra e respeitar a liberdade de cada um.
- Proteger o ambiente.
- Respeitar todas as crianças.
- Ajudar os outros.
- Proteger a natureza e respeitarmo-nos uns aos outros
- Respeitar e ajudar as pessoas.

(Nota de campo da estagiária, 19 de fevereiro de 2020)

Os encarregados de educação foram recetivos, demonstrando-se disponíveis para colaborar. Para além de tudo, foi interessante ver como as crianças chegavam à sala com a frase que tinha sido escrita em conjunto com os pais, demonstrando felicidade pela participação dos mesmos – as crianças mostraram-se orgulhosas.

Em análise, consideramos que os nossos objetivos estão a ser alcançados – sentimos as crianças sensibilizadas para as questões da solidariedade, do respeito pelos outros e pelo ambiente.

Outra atividade do projeto da “Árvore dos desejos” foi a criação de bonecos de cortiça, que depois de finalizadas foram colocados à volta do tronco, reforçando a ideia de que estamos todos unidos por um mundo melhor e mais justo. Cada criança “vestiu” o seu boneco, de modo a enfatizar a ideia de que todas as crianças devem ter direito à roupa. Desta forma, cruzámos a atividade com o projeto *Dress a Girl Around the World*.

Na decoração dos bonecos, as crianças usaram tecidos reciclados e pintaram as caras com tintas acrílicas. Queremos salientar que o grupo demonstrou autonomia total na realização da atividade, escolhendo os materiais a utilizar e o local onde os colocar.

As crianças “vestiram” os bonecos com vestidos, calções, blusas, calças e saias. Todos os bonecos eram diferentes, o que nos leva a crer que, para este grupo, a diversidade não é um obstáculo.



**Figura 48** Bonecos de cortiça

A fase seguinte foi a elaboração dos cartões, na qual as crianças escolheram qual a forma e os materiais naturais que queriam usar: tecidos, conchas, cascas de nozes, avelãs e pistachos. A forma mais escolhida foi o coração, a segunda foi a estrela e posteriormente a pomba da paz.

Na perspetiva das OCEPE,

A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade. (Silva *et al.*, 2016, p. 26)



**Figura 49** Formas em cartão

Após os materiais estarem todos finalizados colocámos os adereços na árvore. Cada criança esteve empenhada nesta tarefa, havendo ainda tempo para brincarem no espaço exterior.

Queremos destacar ainda um aspeto que consideramos muito pertinente. Ao utilizarmos a árvore no exterior foi sempre referido ao grupo que devemos sempre preservar a natureza e que iríamos com todo o cuidado colocar os adereços nas árvores. Neste sentido, as Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar referem que

O respeito e a valorização pelo ambiente natural e social e pelo património paisagístico são ainda abordados na Formação Pessoal e Social, numa perspetiva de corresponsabilização do que é de todos no presente e tendo em conta o futuro. O desenvolvimento destes valores articula-se e concretiza-se através de aprendizagens realizadas noutras áreas e domínios, nomeadamente a Educação Artística e o Conhecimento do Mundo (Silva *et al.*, 2016, p. 40).

As atividades decorreram de forma positiva e todas as crianças estiveram empenhadas e interessadas. Sentimos as crianças muito curiosas com o produto final e, ao contactarem com ele,

ficaram orgulhosas e felizes. No dia seguinte, algumas crianças contaram-nos que foram ver a árvore com os pais.



**Figura 50** *A árvore dos desejos*

Sendo a escola o reflexo da sociedade, torna-se imprescindível criar e proporcionar estratégias capazes de favorecer mudanças, através da alteração de práticas educativas, de forma a dar a conhecer a diversidade, permitindo a inclusão de todos. A dinamização de atividades como a presente permitem consolidar aprendizagens no âmbito da Educação para a Cidadania (e também na área do Conhecimento do Mundo), fortalecendo atitudes de solidariedade, de inclusão e de respeito pelos outros.

Esta atividade reflete a conceção de educação que tentámos sempre concretizar na prática educativa, uma educação em que a diversidade e a solidariedade estiveram sempre no cerne da ação, bem como a igualdade de oportunidades.

Pelo motivo de as crianças criarem bonecos com diferentes tons de pele e com diferentes tipos de roupa, leva-nos a afirmar que alguns dos objetivos do projeto foram alcançados, uma vez que as crianças demonstram ser solidárias, respeitadoras da diversidade e com uma certa atitude crítica relativamente ao que se passa no mundo à sua volta.

Com base nas ideias partilhadas pelas crianças é possível afirmar que foi fomentado, através do trabalho desenvolvido: (i) um maior conhecimento e consciência da diversidade (entre pessoas e entre culturas); (ii) uma atitude de sensibilidade para as diferenças e para as necessidades do Outro; (iii) um sentimento positivo relativamente ao Outro, ainda que este seja diferente; (iv) a necessidade do respeito pelo Outro e pelas suas opiniões; (v) a necessidade de partilhar, de ser solidário e de assumir uma responsabilidade social.

Assim, e numa perspetiva de síntese reflexiva, foi muito relevante desenvolver as oportunidades de aprendizagem que apresentámos e descrevemos; e relevamos que contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, afirmamos que a participação das crianças neste projeto enriqueceu o currículo que fomos desenvolvendo com a sua participação.

## 5. Análise dos dados das entrevistas

### 5.1 Entrevista à Educadora Cooperante

Como já referimos, a entrevista à educadora cooperante do Jardim de Infância teve como objetivo identificar as concepções de Educação sobre a Cidadania e Práticas Promotoras de Educação Intercultural e solidariedade e perceber a importância que a educadora atribui à Educação para a Cidadania.

Sumariamente, a partir do Bloco B da entrevista, apresentamos a sua identificação: a entrevistada tinha 57 anos e possuía Complemento de Formação (Licenciatura). Tinha 36 anos de serviço e pelo menos 18 no agrupamento onde realizámos a prática de ensino supervisionada.

Conforme a sinopse da entrevista (Anexo 19), no Bloco C da entrevista, (Problemática: Concepções de Educação para a Cidadania) pretendíamos identificar a concepção da educadora sobre a Educação para a Cidadania e a Educação Intercultural e compreender a importância que a educadora atribui à Educação para a Cidadania. A Ed. C. entende que a Educação para a Cidadania é educar as crianças na perspectiva de ser social, que deve saber viver em sociedade, sabendo os seus direitos e os seus deveres, como cidadão livre, ativo e trabalhando, vivendo, para o Bem Comum num respeito pelo Planeta e contribuindo para a sua preservação.

Na organização do projeto curricular, a Ed. C. dá muita importância à Educação para a Cidadania, considerando-a sempre um dos pilares do projeto curricular e que atravessa toda a planificação e ação, uma vez que afirma que esta contribui para a formação da criança como ser social, responsável, autónomo e solidário, que à medida que se vai formando vai tomando consciência dos seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, crítico e criativo. Deste modo, a educadora contribui para que as crianças não criem preconceitos nem adotem comportamentos e atitudes discriminatórias. É notória a preocupação da Ed. C., considerando que estas aprendizagens da área de formação pessoal e social devem estar muito presentes na sala de atividades.

Quando questionada sobre como a Educação para a Cidadania pode influenciar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a educadora salientou que *“a Educação para a Cidadania pela sua enorme abrangência de temáticas permite que a criança vá alargando o seu leque de aprendizagens em diversas dimensões”* (Ed. C.). Referiu ainda que trabalhar estas vertentes passa pela utilização de estratégias e oportunidade de aprendizagem de todas as áreas de conteúdo, âmbitos do saber, facilitando e impulsionando o desenvolvimento da criança.

No que concerne à Educação Intercultural considera que é a que promove e valoriza as diferentes culturas, trabalhando-as nas suas especificidades e nos pontos comuns, valorizando todos de igual forma e entendendo a aculturação como algo positivo e explicando que esta também pode assumir pontos negativos.

A educadora declarou que já teve crianças de outras nacionalidades na sua sala, nomeadamente de nacionalidade moldava, ucraniana e paquistanesa. Afirma ainda que a integração das crianças decorreu de forma calma e sem grandes dificuldades. A reação e as atitudes das restantes

crianças foram positivas, uma vez que aceitaram bem as crianças desses países e em pouco tempo já comunicavam sem grandes constrangimentos.

O facto de a Ed. C. atribuir imensa importância à Educação para a Cidadania, e como desenvolve estratégias nessa área, potencia o desenvolvimento pessoal e social de cada criança, de forma a permitir que as crianças aceitem os outros com as suas características e diferenças, o que facilita a comunicação entre todos.

Uma das questões do guião da entrevista estava relacionada com a diversidade e de como esta pode influenciar as aprendizagens das crianças; na resposta a educadora centrou-se na integração de crianças oriundas de culturas diferentes na sala de atividades, salientando que no início é sempre um momento difícil. Em seu entender, a diversidade, para além de incentivar às competências da área pessoal e social, potencia muitas oportunidades de aprendizagem, afirmando que os educadores “têm de saber aproveitar positivamente a vinda de crianças de outras culturas” (Ed. C.).

No Bloco D (Problemática: Práticas promotoras da Educação Intercultural e solidariedade) pretendíamos identificar práticas pedagógicas desenvolvidas. Antes de identificarmos as práticas, pretendíamos perceber o que a educadora pensava acerca da promoção de iniciativas ligadas à Educação Intercultural, considerando ser fundamental uma vez que é transversal às aprendizagens e aquisição de competências. Ou seja, que a criança seja capaz de respeitar o outro, de ouvir a sua opinião e de a aceitar, que respeite a diversidade e seja solidária e que tenha uma participação ativa e crítica no que vê e ouve à sua volta, valorizando tudo o que a rodeia.

Nesta perspetiva, a educadora reforça o papel da criança como uma criança cidadã, com agência e pensamento crítico, que compreende o seu papel enquanto cidadã, respeitando o outro e aceitando as diferenças culturais e tradições. A compreensão e reconhecimento deste papel ativo da criança permite legitimar os seus direitos e competências, e como ser participante que detém uma voz que deve ser escutada. A este propósito, Marchão (2016, p. 50) refere que “A voz da criança (...) adquire sempre um estatuto principal, sobretudo quando o educador assume a sua escuta e permite interações ricas e estimulantes, e assim contribui para a construção de um pensamento mais elaborado e de índole mais crítico.”

A educadora cooperante organiza o ambiente educativo de forma a trabalhar a cidadania e o respeito pelo Outro através da seleção de métodos e técnicas pedagógicas, nomeadamente a organização democrática do grupo e a criação de regras com as crianças, a exploração de livros que abordem estas temáticas, bem como histórias, poemas, visualização de imagens, etc., conversas sobre dias temáticos, apelando também à participação das famílias. Realiza ainda registos e outros trabalhos sobre estas temáticas e medeia conflitos e desentendimentos entre as crianças, através do diálogo e procura de respostas positivas que venham delas próprias. Concretiza a sua prática pedagógica investindo nas relações sociais entre os diferentes sujeitos da comunidade educativa e pretende dar a cada criança a resposta mais adequada, quer em termos pessoais quer sociais, no respeito pela sua identidade e pelos seus valores e traços culturais específicos. Exerce-se, dessa forma, o respeito, a valorização de si e do outro, numa ótica solidária e numa vivência democrática em que impera o diálogo e a valorização das diferenças.

Pretendemos também compreender o que a entrevistada pensava sobre a realização de projetos de solidariedade com as crianças, afirmando que são sempre de valorizar e “abraçar”. Afirma ainda que podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, designadamente se os projetos forem uma prática continuada e vividos de forma natural na vida do Jardim de Infância, contribuindo para a formação de jovens e adultos mais esclarecidos, mais críticos e mais tolerantes e solidários.

De referir que já participou em vários projetos de solidariedade ao longo dos anos de serviço, reforçando a ideia de que estes projetos são potenciadores de valores/atitudes positivas e solidárias, ajudando na formação da personalidade das crianças.

Neste sentido, a participação das crianças nos projetos de solidariedade, promovidos em contexto escolar, é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, uma vez que elas próprias se tornam catalisadoras de comportamentos solidários dos adultos com que mais convivem.

## **5.2 Análise dos dados da entrevista à voluntária da associação *Dress a Girl Around the World***

Considerámos importante entrevistar uma voluntária da *Dress a Girl* do grupo de Portalegre, de forma a compreendermos a conceção da voluntária sobre projetos de solidariedade. Além destes aspetos, quisemos também ficar a conhecer um pouco melhor a associação.

A partir da sinopse da entrevista (Anexo 21), verifica-se que no início da entrevista, respondendo às questões do Bloco B (Problemática: Identificação do Projeto *Dress a Girl Around the World*), a voluntária (Ed. V.) forneceu-nos alguns dados sobre a *Dress a Girl Around the World*, referindo que, primitivamente, a sua grande finalidade foi fazer vestidos para doar a meninas de países carenciados, mas que atualmente se fazem também calções para doar a meninos.

Em Portugal, iniciou as suas atividades em maio de 2016 pela mão de Vanessa Campos. Em abril de 2018 a *Dress a Girl Portugal* tornou-se numa associação sem fins lucrativos que promove encontros de costura intergeracionais, combatendo o isolamento social da população sénior, promovendo a melhoria da autoestima, a sociabilidade, a partilha de saberes, a melhoria da dinâmica familiar e a promoção da saúde das voluntárias.

A *Dress a Girl Portugal* trabalha maioritariamente em parceria com organizações não-governamentais de carácter social, nacionais e estrangeiras, fazendo assim chegar os vestidos e calções de uma forma mais segura às crianças que pretendem apoiar. Até ao momento foram feitos e entregues pela *Dress a Girl Portugal* mais de 32 mil vestidos e 14 mil calções em 25 países dos cinco continentes.

Sobre a secção de Portalegre referiu que a mesma se constituiu dois meses depois da *Dress a Girl* se ter iniciado em Portugal. O Grupo tinha, nessa altura, apenas quatro voluntários, sendo que neste momento integra cerca de 30.

No Bloco C (Problemática: Identificação da voluntária e voluntariado) da entrevista pretendemos identificar a voluntária entrevistada (Ed. V.). Esta tem 45 anos, é Educadora de Infância com intervenção na área da Educação Especial desde há 5 anos. É voluntária nesta associação desde que chegou a Portalegre, sendo ela uma das fundadoras do grupo na cidade de Portalegre. Afirma que

ser voluntária é dar “o melhor de nós aos outros” (Ed. V.). Sente que é muito fácil fazer o bem, e que cada tecido cortado e transformado é um sentimento de que uma criança terá dignidade e felicidade. É feliz assim e que dá o melhor dela em prol das crianças carenciadas. Durante a visita foi visível esse estado de espírito, o que acabou por ser benéfico para o grupo, uma vez que influenciou as crianças e os seus sentimentos.

No Bloco D da entrevista (Problemática: Concepções sobre projetos de solidariedade) tencionávamos entender a concepção da voluntária sobre a participação em projetos de solidariedade. Quando questionada sobre a importância de darmos a conhecer este tipo de projetos a crianças, a entrevistada afirmou que é de extrema importância uma vez que as crianças são o futuro da humanidade, e que se queremos adultos responsáveis, ativos e colaborativos temos de iniciar o mais cedo possível. Nesse sentido, tenta passar uma mensagem de solidariedade e envolver as crianças de forma ativa, motivando-as neste sentimento solidário pois, quanto mais cedo as crianças participarem nestes projetos, mais facilmente vão construindo uma cidadania democrática e assente em valores como o respeito, a solidariedade e a igualdade de oportunidades (Marchão & Henriques, 2014).

Relativamente à participação das crianças em projetos de solidariedade, assevera que, como educadora de infância há 20 anos, tenta sempre adaptar os projetos às faixas etárias mais novas, afirmando ainda que gosta das perguntas que as crianças fazem, o interesse por aquilo em que acreditam e o facto de serem muito autênticas.

No que concerne à participação de crianças em idade pré-escolar no projeto, a Ed. V. afirmou que este grupo foi o primeiro a visitar o espaço de Portalegre. Outras crianças participam e colaboram nas atividades *Dress a Girl de Portalegre*, nomeadamente em desfiles de roupa solidários. Salientou que a associação permite que as crianças participem na construção de vestidos e calções, colocando, por exemplo, os elásticos nos calções/vestidos. Colocam, ainda, a roupa interior nos bolsos das peças de vestuário confeccionadas e dobram estas peças. “No caso de terem doações de roupa interior, as crianças cortam as etiquetas e dobram essas peças de vestuário” (Ed. V.). A entrevistada afirmou que para ela é muito gratificante ver a colaboração e a felicidade das crianças ao ajudar outras crianças das suas idades.

Acrescenta ainda que a *Dress a Girl* necessita de doações de materiais, para poderem fazer as suas peças, e de doações monetárias, através de transferência numa conta para esse fim. Deste modo, angariam dinheiro para o transporte de malas para os destinos. Realça ainda que “*Todos podemos ajudar!*” (Ed. V.).

### **5.3 Análise dos dados das entrevistas às crianças**

De modo a conhecer a concepção das crianças sobre a diversidade, assim como constatar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto, foram entrevistadas 11 crianças da sala de Jardim de Infância, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. As entrevistas decorreram numa sala de acolhimento e na sala de atividades, garantindo um clima tranquilo e agradável, sendo realizadas individualmente. De um modo geral as crianças mostraram-se recetivas à proposta que lhes foi feita.

Na tabela seguinte apresentamos a identificação das crianças e a respetiva idade.

Tabela 4 Identificação das crianças

Identificação da criança	Idade
C1	5 anos
C2	5 anos
C3	5 anos
C4	5 anos
C5	3 anos
C6	5 anos
C7	6 anos
C8	3 anos
C9	5 anos
C10	6 anos
C11	4 anos

Marchão e Henriques (2018) reforçam a importância das entrevistas na escuta das crianças em idade pré-escolar, conseqüentemente, da promoção da “construção mais efetiva do conhecimento das crianças e em educação de infância, obtendo esse conhecimento a partir das suas ideias, ao invés de um conhecimento da infância apenas construído sob a ótica dos adultos” (Marchão e Henriques, 2018, p. 136).

Durante a entrevista, no geral, as crianças mostraram-se participativas e colaborantes. Esta tinha poucas questões e foi relativamente rápida (não ultrapassando os 10 minutos). Algumas crianças responderam com prontidão e rapidamente às perguntas, sendo diretas. Outras dialogaram mais, expondo alguns aspetos pertinentes. As duas crianças mais novas tiveram dificuldade em responder a algumas questões.

Para uma melhor apresentação e visualização dos resultados, colocamos a questão e seguidamente transcrevemos as opiniões das crianças (Anexo 22).

Para iniciar a entrevista, e como ponto de partida, procedemos à leitura da história *Meu Amigo de Astrid Desbordes*, sendo posteriormente colocadas as questões a cada criança.

Conforme a sinopse da entrevista (Anexo 24), as três primeiras questões da entrevista (Problemática: Compreensão da história) serviram para enquadrar a história e perceber se as crianças a entenderam.

Maioritariamente as crianças identificaram prontamente as personagens da história e as diferenças entre o Gonçalo e o Samuel (personagens principais da história).

Na questão “2. *Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?*” todas as crianças identificaram o Samuel, umas apontando para imagens do livro, outras descrevendo-o. De referir que todas reconheceram que o Samuel era diferente porque não brincava como os outros meninos e só olhava para o céu.

Relativamente à questão “3. *E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?*” a maior parte das crianças respondeu acerca do momento em que o Gonçalo, depois de perceber como era o Samuel, pensou que ser diferente era um pouco aborrecido. No entanto, outras crianças focaram-se no momento em que o Gonçalo quis conhecer melhor o Samuel e foram ver as nuvens juntos e, posteriormente, o Gonçalo mostrou como se girava o peão. Pela análise às respostas das questões iniciais, podemos afirmar que as crianças entenderam a história, o que facilitou o decorrer da entrevista.

As questões seguintes possibilitaram que a criança pensasse e refletisse sobre a diversidade (Problemática: Ideias das crianças face à diversidade, à diferença e solidariedade). Assim, a quarta pergunta convidou a criança a colocar-se enquanto personagem do livro. Quando questionadas “Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?”, cinco crianças afirmaram que brincavam com ele. Três afirmaram que eram amigos e duas crianças declararam que o gostavam de conhecer. Destaca-se a ideia de uma criança que afirmou que lhe perguntava “Porque é que és diferente?” (C4), mostrando curiosidade em conhecer pessoas diferentes e em compreender porquê.

**C4** – Eu perguntava porque é que ele era assim diferente.

**Ed. E.** – E o que é que perguntavas?

**C4** – Perguntava o que ele tinha diferente. O Samuel era diferente porque olhava para as nuvens.

Transcrição de um excerto da entrevista à criança 4, 4 de março de 2020

No que concerne à pergunta “se a criança era amiga desse menino ou menina nova”, todas as crianças responderam que sim. Destacam-se as seguintes ideias:

- **C4** - Porque todos os meninos não são iguais e eu era amigo à mesma.
- **C8** - Porque sou amiga de todos.
- **C1** - Gosto de ser amigo de todos os meninos.
- **C9** - Porque se é um menino novo nós temos de cumprimentar e conhecê-lo.
- **C11** - Porque acho que o podia conhecer.

É notório, através da análise das respostas, que as crianças acolhem o outro naturalmente, demonstrando as suas curiosidades inatas e sem “barreiras” criadas pelo preconceito. Infere-se que, talvez pelo facto de no contexto educativo-pedagógico se ter investido na área da Educação para a Cidadania, as crianças tenham esbatido eventuais preconceitos ou não os tenham chegado a desenvolver, mostrando disponibilidade para acolher o Outro, independentemente de esse Outro ser diferente.

À pergunta seguinte, “Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?”, todas as crianças responderam que sim, sendo as brincadeiras nomeadas as que estavam presentes no livro *Meu Amigo* (pião, estátua e apanhada), os jogos que as crianças realizaram na semana dos jogos de recreio de vários países (estátua silenciosa, o *banyoka* e o jogo do salto) e foram ainda referidas as brincadeiras “*Escorregávamos nas árvores*” (C11), às escondidas, ao “*congela*” (C10), à macaca, brincar aos crocodilos, à ginástica, à musica, ao macaquinho do chinês e ao berlinde.

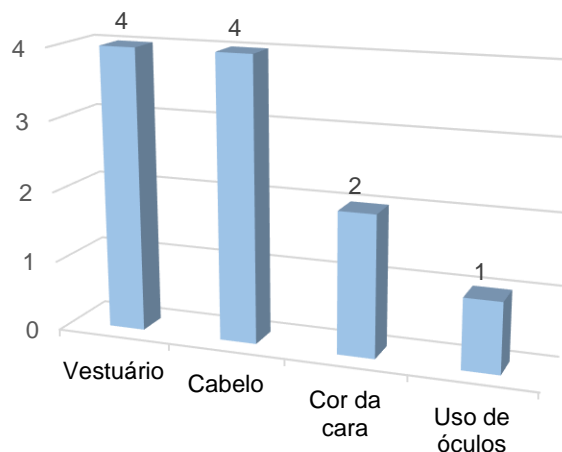
É visível a diversidade de brincadeiras enunciadas pelas crianças, o que nos leva a reforçar a importância do brincar na infância, uma vez que ao brincar a criança compreende e dá sentido ao mundo que a rodeia.

Na questão seguinte pediu-se às crianças para olharem para uma das imagens do livro, apresentada no Anexo 17 e expusessem o que observavam. As respostas foram unânimes e a maior parte das crianças referiu que viam meninos. Duas crianças expuseram que viam pontinhos de várias cores (no livro, a certo momento, o Gonçalo é referido como um ponto vermelho e o Samuel como um

ponto verde, porque as suas blusas correspondem a essas cores). E a duas crianças, o que mais lhes chamou à atenção, foi a presença do Samuel e do Gonçalo.

Com as questões “*Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?*” pretendia-se que as crianças identificassem diferenças nas crianças das imagens do livro. Percebe-se que todas as crianças responderam que os meninos eram todos diferentes. No gráfico seguinte encontram-se as diferenças encontradas pelas crianças:

**Gráfico 3** *Diferenças encontradas pelas crianças*



Analisando as respostas das crianças, verifica-se que o vestuário e o cabelo foram as diferenças mais identificadas, seguindo-se a cor da cara, identificada por duas crianças e, por fim, o uso de óculos. Uma das crianças mais novas não conseguiu responder a esta questão – o que pensamos natural face à idade (três anos) e à sua timidez. De salientar ainda que a criança C4 referiu que os meninos eram diferentes porque não estavam a brincar como o Samuel, ou seja, se o Samuel aprendeu a jogar à “apanhada” como os meninos, os outros meninos também deviam brincar como o Samuel.

Após responderem à pergunta anterior, questionei se havia algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos. Todas as crianças responderam que não; destacam-se as ideias:

- **C3** - São todos amigos;
- **C2** - Se brincarem todos juntos tornam-se amigos e assim são todos felizes;
- **C1** - Porque todos juntos divertem-se;
- **C6** - Eles são diferentes, mas são amigos à mesma;
- **C9** - Porque são crianças e são todos amigos;
- **C11** - Podem brincar e dar abraços, são amigos;
- **C6** - Eles são diferentes, mas são amigos à mesma.

Através das opiniões das crianças e também em atitudes demonstradas nas atividades em que participaram, constatamos que a diferença e a individualidade de cada um são aceites de forma espontânea, provavelmente porque não têm ideias preconcebidas acerca do Outro, nem estereótipos que impeçam a aceitação de quem é diferente, associando-se às suas respostas noções de respeito,

de não discriminação e de solidariedade. Confirmámos também que as crianças situam o ser diferente referindo-se a aspetos físicos (cabelo e tom de pele – cor da cara) ou a adereços (uso de óculos) e vestuário. Dada a sua idade esta conceção sobre a diferença parece-nos expetável e em linha com os estudos de Marchão & Henriques (2019, 2020) sobre a igualdade de género; quando os autores referem dados de entrevistas com crianças a partir de entrevistas, sobressai o facto de as crianças distinguirem os meninos e as meninas baseando-se em aspetos físicos ou no vestuário e adereços usados por uns e outros.

A última questão da entrevista pretendia que a criança escolhesse a imagem que mais gostava no livro e que justificasse a sua escolha (no Anexo 23 incluem-se essas imagens). A justificação permitiu que a criança estimulasse o seu pensamento e o agilizasse no sentido de uma justificação, o que é importante para a construção do pensamento crítico.

Analisando os dados, a imagem mais selecionada foi a número seis, sendo justificado pelas crianças o facto de todos os meninos brincarem juntos. Destacamos a ideia de uma criança, que referiu que a sexta imagem era bonita, sendo essa beleza referente à presença de vários meninos:

**C8** – (Sexta imagem). Porque é uma imagem bonita.

**Ed. E.** – É bonita porquê?

**C8** – Porque todos os meninos estão a brincar.

Transcrição de um excerto da entrevista à criança 8, 4 de março de 2020

Destacamos, também, duas crianças que escolheram a terceira imagem, alegando que aquela imagem sobressaiu pelo motivo de o Gonçalo e o Samuel se terem tornado amigos.

A criança C7 pretendeu escolher duas imagens, a primeira e a segunda afirmando que naquela fase da história as personagens principais ainda não se conheciam.

No âmbito da Educação para a Cidadania, e após as crianças terem participado no projeto, sentiu-se a sua espontaneidade e disponibilidade para aceitar e ser solidário com o outro, independentemente de este parecer/ser diferente. Neste contexto não identificámos estereótipos ou qualquer sentimento de rejeição pela diferença, mas se houvesse foram desconstruídos e/ou desmistificados com a participação no projeto de investigação.

## 6. Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Intervenção

Refletindo sobre o percurso de investigação-ação consideramos relevante a integração nos contextos educativos (Creche e Jardim de Infância) e as oportunidades formativas que daí advieram, fundamentalmente as que decorreram do processo de observação, planificação, implementação e reflexão, que nos auxiliou na análise e na investigação da prática educativa em diferentes perspetivas. Encetamos agora uma reflexão global sobre o percurso nesses contextos.

### 6.1 Contexto de Creche

Como já afirmámos, na faixa etária dos 0 aos 3 anos o desenvolvimento e aprendizagem decorrem em “grande velocidade” o que deve, inevitavelmente, ser acompanhado por adultos conscientes das suas ações e que entendam a Creche como um espaço de aprendizagem e não apenas de cuidado (Carvalho & Portugal, 2017, p. 11). Foi com esta consciência que iniciámos a nossa ação na Creche e, nesse sentido, ao concebermos a prática educativa tivemos em consideração diversos aspetos, designadamente: o grupo e a criança no grupo, a rotina, a organização da sala de atividades, os materiais disponíveis e os adultos responsáveis. Foi imprescindível adotar uma postura reflexiva perante a prática e o modo como organizámos o espaço pedagógico e as oportunidades de aprendizagem, respeitando cada criança, proporcionando conforto e bem-estar a todas.

A observação nos vários momentos do dia-a-dia foi fundamental e proporcionou uma reflexão assente nas necessidades e interesses de cada criança e do grupo facilitando a planificação e a interação entre todos os intervenientes. O conhecimento da rotina instituída e a sua afirmação no planeamento diário contribuiu igualmente para que o desenvolvimento e a aprendizagem do grupo decorressem através das experiências vividas pelas crianças, que iam emergindo no tempo e no espaço pedagógico de modo natural, e do processo de planeamento prévio que sempre apelou ao respeito por cada criança, pelo seu ritmo e pela sua participação ativa. Tal como salienta Araújo (2013), os dias e as semanas devem ser organizados “de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (p. 43).

A sala de atividades estava organizada por áreas que respondiam às necessidades e interesses do grupo e que asseguravam a satisfação das suas necessidades. Sempre entendemos que esse espaço deve potenciar o desenvolvimento da identidade da criança e que a deve motivar “para a construção de conhecimento entre si, sobre os outros e sobre o mundo dos objetos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15), exercendo, por isso, uma função de supervisão que nos pareceu importante para a criança sentir que “*estávamos lá*” e que “*estávamos lá*” para lhe dar segurança e para a orientar num processo de descoberta diária sobre si e sobre os outros e o mundo. Esta função permitiu-nos conhecer a criança/o grupo e permitiu-nos perceber a exigência do nosso papel no contexto de Creche.

As crianças tinham a oportunidade de brincar nas áreas que escolhiam e como queriam, ou seja, as crianças podiam, por exemplo, usar elementos da área da casinha e brincar no tapete ou na área da garagem. A escolha dos materiais e do espaço faz com que a criança tenha oportunidade de pôr em prática as suas ideias e, ao mesmo tempo, o/a educador/a está a promover a autonomia, a independência, a criatividade, a imaginação, e incentiva à construção do jogo simbólico. Segundo Post e Hohmann (2011) é preciso que os bebés sejam livres no movimento, na exploração dos materiais e na exercitação da sua criatividade.

Para além dos aspetos que reportámos, o conhecimento do projeto curricular da educadora foi igualmente um suporte para a planificação das oportunidades de aprendizagem, de modo a salvaguardar as aprendizagens e bem-estar do grupo. Este baseava-se na descoberta das emoções, na descoberta do Outro, dos sentidos e do corpo, e estimulava o desenvolvimento equilibrado e harmonioso das crianças. As reflexões em conjunto com a educadora cooperante foram de extrema importância, uma vez que nos permitiram focar nas questões que iam emergindo da ação e da investigação-ação e, assim tentar encontrar respostas para melhorar as nossas fragilidades e a prática pedagógica focada nos interesses e nas necessidades individuais de cada criança e do grupo.

Relativamente ao envolvimento, ao longo deste percurso tentamos sempre criar uma ligação forte e de confiança com o grupo, privilegiando a escuta das crianças e os momentos de brincadeira. A brincar as crianças exploram, descobrem e conhecem o mundo envolvente, portanto "(...) dependem dos seus educadores para verem e compreenderem aquilo que estão a fazer de modo a proporcionar-lhes o apoio, encorajamento e tranquilidade de que necessitam" (Post & Hohmann, 2011, p. 252).

A partir dos objetivos e intenções práticas e pedagógicas deste projeto, apresentamos a reflexão das nossas práticas à luz das finalidades educativas básicas do modelo pedagógico para a Creche (Carvalho & Portugal, 2017). Assim,

- A nível do *desenvolvimento de um sentido de **segurança e autoestima positiva***, verificou-se nas crianças um progresso no conhecimento sobre si próprias e o mundo, na autonomia, confiança, na capacidade para fazer escolhas e tomar decisões, visíveis durante as diversas oportunidades de aprendizagens;
- A nível do *desenvolvimento da **curiosidade e ímpeto exploratório***, observou-se no grupo o progresso, de forma crescente, na exploração, interação e brincadeira com materiais, espaços e adultos. Observou-se ainda o desenvolvimento da capacidade para fazer escolhas sobre o tipo de materiais e objetos que queriam explorar, e da capacidade para explorar ativamente, nomeadamente nas atividades *Criação de bonecos com massa de moldar, Livro sensorial, Pintura com a técnica Carimbo com plástico bolha, Cesto dos tesouros, Pintura com técnica de gelo colorido, Exploração e manipulação de bonecos sensoriais e História com recurso a marioneta e fantoches*, bem como nos momentos de brincadeira livre e autónoma;
- Por fim, relativamente ao *desenvolvimento da **competência social e comunicacional***, nos diferentes momentos da rotina presenciámos aprendizagens e desenvolvimentos do autocontrolo, da criação de relações positivas, entre crianças e

entre crianças-adultos. Observámos momentos de cooperação e de partilha de experiências e desenvolvimentos da linguagem verbal e não verbal.

Na nossa opinião, consideramos o brincar a atividade natural da criança e apostamos na qualidade de relações positivas e de rotinas de cuidado, entendendo que o desenvolvimento das crianças deve ser compreendido como um todo,

em que dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Mais importante que o produto ou resultado alcançado através de uma determinada atividade é a qualidade do investimento da criança no seu projeto, mobilizando todo o seu ser – emoção, cognição, ação (Portugal, 2017, p. 59).

Queremos ainda referir que também a presença de histórias foi importante no contexto de Creche, e por esse motivo, fizeram parte da ação educativa. O livro é um direito da criança (Marchão, 2013) e “as crianças precisam de ter o prazer de ouvir histórias e de consultar enciclopédias; de inventar histórias e textos e de pedir à educadora/ao educador que as escreva; de as ilustrar e de as expor na biblioteca ou nas paredes da sala” (Marchão, 2013, p. 30).

Em reflexão geral sobre o percurso na Creche, reafirmamos que foi nossa preocupação sempre responder aos interesses e necessidades de todas as crianças, através de estratégias, de oportunidades de aprendizagem e de diversos recursos, sempre em articulação com o nosso projeto de IA e com o projeto curricular da educadora cooperante, de modo a salvaguardar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Sempre considerámos a criança a protagonista da aprendizagem, e para isso demos-lhe tempo e espaço para “ser, estar e fazer”, criando-lhe oportunidades de aprendizagem ativa e lúdica, com incentivo à sua imaginação, criatividade e autonomia em construção. Estimulámos a sua sensibilidade sensorial, a audição e a capacidade de escuta, o desejo de explorar, a sensibilidade tátil e a coordenação motora.

Existiram momentos em que sentimos mais dificuldades, contudo, foram ultrapassados com a ajuda da educadora cooperante, que sempre se disponibilizou para refletirmos em conjunto e encontrar as respostas mais adequadas para as diferentes situações e diferentes crianças.

## **6.2 Contexto de Jardim de Infância**

Neste contexto educativo, a observação continuou a ser determinante para obtermos informações acerca do grupo, conhecer as crianças, as suas rotinas e criar as primeiras ligações. Também tivemos oportunidade de observar os métodos de trabalho da educadora cooperante e as estratégias por si utilizadas, face a diversas situações e para alcançar determinados objetivos. Todas as informações foram pertinentes na elaboração das planificações, na construção e preparação das atividades/opportunidades de aprendizagem.

Continuámos a perceber que a organização do ambiente educativo constitui um suporte do desenvolvimento curricular, uma vez que as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis, a sua organização, distribuição e utilização do tempo são determinantes para as crianças poderem escolher, fazer, aprender e brincar (Silva *et al.*, 2016).

Neste contexto, o espaço da sala de atividades estava organizado de modo responsivo às intenções do projeto pedagógico da educadora cooperante e, sobretudo, à dinâmica do grupo, dos seus

interesses e das suas necessidades. Era um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e possibilitava a escolha e utilização de diversos materiais, estimulando o desenvolvimento da independência e da autonomia.

No planeamento das atividades conversámos sempre com a educadora cooperante com o propósito de conciliarmos o nosso trabalho com o dela, e também para que se complementassem, o que entendemos ser uma mais valia para o grupo. Atribuímos, assim, importância ao projeto pedagógico da educadora cooperante, que se baseava na promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de Educação para a Cidadania e no desenvolvimento da expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo (Marchão, 2012). Este estimulava o desenvolvimento global da criança respeitando as suas características individuais, e promovendo comportamentos que favoreciam aprendizagens significativas e diferenciadas. Deste modo, preocupámo-nos em responder às necessidades e interesses de cada criança.

Na Educação Pré-Escolar objetiva-se uma educação e formação da criança de índole humanista e visa-se a Educação para a Cidadania democrática alicerçada em valores como o respeito, a igualdade e a solidariedade (Marchão, 2012). Nesse sentido, as atividades que desenvolvemos possibilitaram a interação das crianças com brincadeiras e jogos de outras culturas, o conhecimento, através de livros infantis, de culturas e realidades diferentes, o envolvimento das crianças e das famílias num projeto solidário, uma vez que era intenção encarar a diversidade social e cultural numa perspetiva de respeito e solidariedade e a criação de oportunidades para transportar para a sala de atividades outras culturas.

Refletimos que as oportunidades de aprendizagem criadas responderam aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância referidos nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016) e aqui renomeados – o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; exigência de resposta a todas as crianças; e construção articulada do saber.

Nesse sentido, tentámos articular as áreas de conteúdo e explorámos ao longo da ação educativa a *Área da Formação Pessoal e Social*, a *Área da Expressão e Comunicação*, que abrange o domínio da Educação Física, o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e a abordagem à Escrita e o domínio da Matemática e também a *Área do Conhecimento do Mundo*.

A *Área da Formação Pessoal e Social* teve um lugar diário no planeamento, pela sua transversalidade mas também por permitir que as crianças se relacionem consigo próprias “com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva *et al.*, 2016, p. 33).

Deste modo, e através da avaliação, sobretudo corporizada na observação e registo em notas de campo, que fomos fazendo, o grupo desenvolveu diversas aprendizagens: conheceram e aceitaram as suas características e a sua identidade social e cultural; desenvolveram a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades; cooperaram com os outros no processo de

aprendizagem; desenvolveram o respeito pelo Outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; respeitaram a diversidade e solidarizaram-se com os outros; desenvolveram uma atitude crítica relativamente ao mundo envolvente; e por fim, conheceram e valorizaram manifestações do património natural e cultural. Para alcançarmos tais objetivos, organizámos e gerimos o ambiente educativo de modo a que todas as crianças, independentemente das diferenças, sentissem que faziam parte do grupo e tinham as mesmas oportunidades. Dialogámos com o grupo sobre o modo como perspetivavam a diversidade social e cultural, com destaque para a aceitação das diferenças através da solidariedade e escutámos sempre as crianças, apoiando a explicitação das suas opiniões, incentivando as suas participações nas conversas e incentivando a participação dos pais/família e de outros membros da comunidade educativa no planeamento e realização de oportunidades educativas que alargassem as interações e enriquecessem o processo educativo (Silva *et al.*, 2016).

No que atende à *Área de Expressão e Comunicação*, nas oportunidades de aprendizagem que realizámos com o grupo, privilegiámos alguns domínios e subdomínios. No *domínio da Educação Física* através das oportunidades de aprendizagem “Jogos de recreio de diferentes países” foi perceptível a cooperação entre crianças, o domínio de movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrios e a mobilização do corpo com precisão e coordenação. O *domínio da Educação Artística* engloba subdomínios e alguns deles estiveram presentes durante a prática. Na Educação Artística tivemos como intencionalidade o desenvolvimento da criatividade das crianças, “alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo” (Silva *et al.*, 2016, p. 47).

No primeiro subdomínio desta área de conteúdo, *subdomínio das Artes Visuais*, as crianças desenvolveram capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. Recorremos a várias técnicas de pintura e permitimos a exploração de diversos materiais, incluindo os materiais recicláveis. Deste modo, alargámos as experiências das crianças, estimulando a imaginação e as possibilidades de criações. No que se refere ao *subdomínio do Jogo Dramático/teatro*, proporcionámos diversos momentos de histórias com recursos variados – livros, fantoches – e realização de várias situações de jogo dramático. No *subdomínio da Música*, para além dos momentos musicais presentes nas rotinas do grupo, proporcionámos diversas aprendizagens: as crianças identificaram e descreveram os sons que ouviram, valorizaram a música como fator de identidade social e cultural e ouviram músicas de diferentes géneros. Com estas oportunidades de aprendizagem, permitimos que os subdomínios *jogo dramático/teatro*, *música* e *dança* se interligassem e criassem aprendizagens significativas.

No *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* concedemos principal destaque aos diálogos estabelecidos ao longo de todas as oportunidades (antes, durante e depois), à exploração e aprendizagem de provérbios, ao contar de histórias, recorrendo a diferentes suportes, à exploração de livros e invenção de histórias, despertando assim nas crianças o prazer da leitura. As histórias estavam muito presentes na rotina deste grupo, por isso fazia todo o sentido incluí-las em todas as semanas de intervenção, pelo que tivemos sempre em consideração a seleção de livros com qualidade, significativos e adequados à faixa etária do grupo.

Atribuímos imensa importância aos diálogos durante toda a prática pedagógica, preocupámo-nos em escutar cada criança, valorizando sempre a sua opinião. Neste ponto de vista, Sim-Sim (1998) afirma: “Para que cada criança possa crescer, deverá ser-lhe proporcionada a oportunidade de se expressar individualmente, de manifestar opiniões próprias e defendê-las” (p. 35).

Relativamente à escrita, as crianças reconheciam as letras e apercebiam-se da organização das palavras e percebiam o sentido direcional da escrita. Produziam diversas palavras, principalmente os seus nomes.

Referente ao *Domínio da Matemática*, asseveramos que esteve presente no dia-a-dia do Jardim de Infância e nas vivências das crianças, nomeadamente na marcação de presenças através de uma tabela e da contagem de crianças presentes. Também o registo de cada dia num calendário e a escolha das áreas fazia parte das vivências, uma vez que cada área só podia conter determinado número de crianças. Em relação às atividades promovidas neste domínio, permitimos que as crianças construíssem noções matemáticas e desenvolvessem o raciocínio matemático, por exemplo, através da ordenação das instruções do jogo na atividade “Jogos de recreio de diferentes países”. Sob o ponto de vista das OCEPE, o

desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se usam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança. A partir dessas situações, a criança deve ser encorajada a explicar e a justificar as suas soluções, sendo a linguagem também essencial para a construção do pensamento matemático. (Silva *et al.*, 2016, p. 75)

A contagem das palhinhas no jogo do salto, a construção de padrões, o uso de uma unidade de medida de comprimento e a identificação dos maiores, menores e/ou iguais saltos, fizeram parte das aprendizagens matemáticas. Assim sendo, despertámos no grupo a curiosidade pela matemática, mostrando este interesse, compreendendo a sua importância e utilidade. A maior parte das crianças, sentiram-se competentes para lidarem com noções matemáticas e para resolverem problemas.

No que respeita à *Área do Conhecimento do Mundo*, desenvolvemos competências através das oportunidades de aprendizagem “Planisfério” e “Árvore dos Desejos para um Mundo Melhor”. Através da construção do planisfério as crianças desenvolveram competências acerca da noção de espaço, de diversidade, de localização e de identificação. Consideramos que a exposição do modelo foi profícua e enriquecedora e, o facto de ter sido um recurso lúdico e interativo, permitiu que o grupo não perdesse o interesse e a curiosidade em explorá-lo.

Esta área de conteúdo

(...) enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. (...) As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. (Silva *et al.*, 2016, p. 85)

A partir da atividade “Árvore dos Desejos para um Mundo Melhor” sensibilizámos as crianças para a preservação da natureza e a sua importância, sensibilizando para comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.

Na realização das atividades fomos ganhando confiança e segurança na implementação das mesmas, destacando-se a ajuda e os conselhos da educadora cooperante. Em algumas atividades tivemos de recorrer a adaptações durante a ação, por que, por mais que idealizemos uma atividade, esta pode sempre alterar-se por vontade das crianças.

Ao longo da prática pedagógica, e na afirmação de uma pedagogia-em-participação, as crianças tiveram sempre uma participação ativa e organizávamos o ambiente educativo com base nas observações e escuta das crianças, de modo a responder aos seus interesses e necessidades. Na ótica de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “O papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (p. 32).

Importa salientar a relevância que atribuímos ao brincar durante a prática pedagógica, observando e participando nas brincadeiras do grupo (fosse na Creche fosse na sala de crianças em idade pré-escolar). Como antes já referimos, o brincar é fundamental para a aprendizagem da criança e para o seu desenvolvimento social, cultural e pessoal, além de que aumenta o seu conhecimento, as suas capacidades, a compreensão do mundo que a rodeia e promove o seu bem-estar.

Um dos grandes desafios desta prática de intervenção foi a criação de uma boa relação pedagógica com as crianças. Em nossa opinião a relação pedagógica estabelecida entre adultos e crianças é um ponto fulcral e decisivo na prática educativa e pode ser, quando positivo e responsivo, facilitador do desenvolvimento da criança, da sua aprendizagem e de uma atitude positiva para descobrir o mundo (Marchão, 2010; 2012).

Todo o período de estágio envolveu sempre a análise do contexto, o processo de planificação e as sucessivas reflexões sobre todo o processo em colaboração com as crianças, a educadora cooperante e com o outro elemento do par pedagógico de estágio, com o propósito de melhorar e de sempre proporcionar às crianças experiências desafiantes que possibilitassem o seu crescimento, o desenvolvimento da sua autonomia e independência, e ao mesmo tempo, que as ajudassem a construir a sua identidade e cidadania. Nesse sentido afirmamos que é primordial que a criança possa explorar e descobrir o mundo que a rodeia, de modo a refletir e criar as suas próprias ideias acerca do mesmo.

## Considerações Finais

O percurso traçado na Prática de Ensino Supervisionada contribuiu para o desenvolvimento de uma atitude mais consciente e responsiva, necessária ao exercício da profissão de educadora de infância; as experiências vividas, tanto em contexto de Creche como em contexto de Jardim de Infância, permitiram-nos viver e refletir a pedagogia da infância, os seus princípios e dinâmicas, mas também a necessidade de agir tendo por base a investigação a que, naturalmente, se associa a reflexão.

Nesse percurso procurámos mobilizar o conhecimento que fomos construindo ao longo da formação (em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-escolar) e tentámos articular esses conhecimentos com os que fomos construindo em cada contexto educativo – sobre o grupo de crianças, sobre a ação das educadoras cooperantes e sobre a organização e funcionamento dos espaços educativos. Neste sentido, as crianças foram sempre o nosso principal foco, uma vez que tentámos sempre trabalhar no sentido da promoção do seu desenvolvimento global e da sua aprendizagem.

Relembrando os objetivos do estudo, enunciados na Introdução e na Parte II – Projeto de Investigação-Ação, através dos resultados apresentados e refletidos ao longo deste relatório, podemos concluir que foram alcançados. A exploração da temática do projeto, ainda que com uma abordagem mais incidente no contexto do Jardim de Infância, permitiu compreender a importância de agir com as crianças no sentido de uma Educação para a Cidadania, para o respeito da diversidade e da solidariedade.

Nos dois contextos (Creche e Jardim de Infância), a fim de assegurar tal educação, optámos sempre por proporcionar um ambiente que transmitisse bem-estar, conforto e segurança às crianças e, concomitantemente, que fosse desafiante e estimulante ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Como salientam Carvalho e Portugal (2017), se as crianças tiverem níveis elevados de bem-estar significa que têm satisfação e prazer em estar no ambiente educativo, mas também têm energia, vitalidade e abertura ao exterior. As autoras afirmam ainda que “sem bem-estar é menos provável que haja elevada implicação, uma vez que a criança não está disponível para se entregar por completo a uma atividade ou estímulo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 42).

Em contexto de Creche, no que respeita ao tema central do projeto, dinamizámos atividades alusivas à diversidade sensorial, uma vez que as crianças se encontravam na fase sensoriomotora e consideramos importante a criação de um contexto rico, que refletisse o respeito pela diversidade e que validasse a identidade pessoal e cultural das crianças. Proporcionar diferentes experiências que apelem aos sentidos da criança influencia positivamente a compreensão do mundo e promove aprendizagens significativas. Araújo (2013), expõe que

O envolvimento das crianças em jornadas de aprendizagem experiencial e de construção de significados através da utilização de *sentidos inteligentes e inteligências sensíveis* destaca a necessidade de ambientes multiformes, que desafiem sensorial e cineticamente a criança, ampliando as suas possibilidades de integração sensorial e de aprendizagem. (p. 38)

Salientamos ainda, a importância da educação pelos sentidos para o desenvolvimento da confiança e autonomia, da estimulação da imaginação e, simultaneamente, do conhecimento do mundo.

Constatamos que a IA desenvolvida no Jardim de Infância permitiu compreender a pertinência da Educação para a Cidadania e, conseqüentemente, da Educação Intercultural, através da diversidade e da solidariedade. Neste sentido, assumimos que se torna cada vez mais relevante promover uma educação na e para a diversidade, consciencializando as crianças para a existência de diferenças entre as pessoas e as culturas.

Em concordância com o Referencial de Educação para o Desenvolvimento (2016), a escola (neste caso o Jardim de Infância) deve assumir um papel fundamental nesta área, proporcionando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças a compreensão crítica e a participação informada perante desafios, de modo a construirmos um mundo mais inclusivo, justo e solidário. (Torres, *et al.*, 2016).

O grupo de crianças envolveu-se e participou ativamente nas oportunidades de aprendizagem desenvolvidas, estando sempre implicado nas mesmas. Neste sentido, a criança foi entendida “como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 82).

Assim, e de modo mais particular, os resultados apurados no estudo, quer através do conjunto de atividades desenvolvidas, quer através das entrevistas realizadas aos adultos e às crianças, permitem identificar e compreender que, para os envolvidos no projeto, a diversidade e a solidariedade são valores importantes numa cidadania democrática, em que a diferença deve ser rentabilizada em termos educativos e não se constituir como uma fonte de discriminação pessoal e social.

Através da participação em diferentes momentos do dia-a-dia, e de modo particular nas atividades realizadas, observámos que o grupo de crianças não demonstrava preconceitos face às diferenças. Entendemos que as oportunidades educativas e em que as crianças participaram ativamente para tal podem ter contribuído.

No âmbito da Educação para a Cidadania e de uma Educação Intercultural, pilares em que assentou o trajeto de IA, e após as crianças terem participado no projeto da *Dress a Girl Around the World*, sentiu-se com maior evidência a sua espontaneidade e disponibilidade para aceitar e ser solidário com o Outro, independentemente de este parecer/ser diferente. No contexto em que desenvolvemos o estudo não identificámos, assim, estereótipos ou qualquer sentimento de rejeição pela diferença.

No decurso do projeto, as crianças tiveram a perceção mais direta e concreta da diferença do Outro, sendo que, no geral, foram solidárias, respeitadoras da diversidade e tiveram uma atitude crítica sobre o que as rodeava; tal facto foi também demonstrado através das suas vozes durante a entrevista realizada a um grupo de 11 das crianças. O grupo mostrou sempre disponibilidade e vontade para conhecer a diversidade cultural e esta foi valorizada através da manifestação de respeito e de solidariedade, em alguns momentos contando com a participação de algumas famílias.

O facto de algumas famílias terem participado no projeto fez com que as crianças sentissem que os pais também se envolvem nestas causas de solidariedade. Praticar a cidadania democrática implica a orientação por valores que vamos aprendendo desde cedo, pelo que é importante que o Jardim de Infância, em conjunto com a família, se assuma como promotor de uma cidadania ativa, interventiva e transversalmente solidária. Educar neste sentido só é possível quando se assume uma

verdadeira cidadania, ou seja, quando se tem como máxima que a Educação para a Cidadania se faz com a prática da cidadania (Henriques & Marchão, 2014; Marchão & Henriques, 2019a).

No que se refere às conceções dos adultos intervenientes no projeto, a educadora cooperante reforçou a representação da criança enquanto cidadã, com agência e pensamento crítico, que compreende o seu papel social, respeitando o Outro e aceitando as diferenças (Marchão, 2016). Ficou explícito que a mesma entende e reconhece o papel ativo da criança que permite legitimar os seus direitos, as suas competências e a sua voz. A disponibilidade da responsável pela *Dress a Girl* da secção de Portalegre possibilitou que as crianças participassem ativamente no projeto e da sua voz destacou-se a valorização de tal participação, pois, em seu entender é importante promover, desde cedo, o sentido solidário das crianças na aceitação das diferenças.

Em símile queremos salientar positivamente a cooperação das educadoras que foram incansáveis durante o percurso retratado neste Relatório, permitindo que aprendêssemos, evoluíssemos, e desenvolvêssemos capacidades e competências profissionais. Em conjunto reconhecemos a importância de uma educação que valorize a criança e que lhe favoreça aprendizagens de respeito pela diferença, cabendo aos/às educadores/as atenuar atitudes negativas que se constroem face à diferença do Outro. Pensamos que o caminho são as práticas pedagógicas alicerçadas nas vivências e nos valores democráticos, nas atitudes solidárias, respeito, aceitação, valorização, responsabilidade e tolerância.

Assim, argumentamos a necessidade de realizar a ação educativo-pedagógica atribuindo à criança um estatuto central, orientando-a no sentido da autonomia, da participação, da responsabilidade, da solidariedade, da cooperação e da construção de um sentido crítico sobre o mundo, reforçando que Educação para a Cidadania possibilita que a criança se torne conhecedora dos seus direitos e deveres. Como referem Silva *et al.* (2016), é preciso que a criança construa aprendizagens pessoais e sociais que são necessárias para o exercício da cidadania democrática, desenvolvendo o respeito pelo outro e pelas suas opiniões – no projeto que desenvolvemos percebemos quão fundamental é orientar a criança numa atitude de partilha e de responsabilidade social que respeita a diferença e que valoriza a solidariedade.

Estamos também conscientes das limitações deste trajeto de IA que, como sabemos, não favorece a generalização das considerações que fomos fazendo ao longo do Relatório e de modo particular neste momento final. Nessas limitações incluímos a dificuldade entre simultaneamente agir e investigar, o que pode ter determinado a expressão de alguma subjetividade, e o facto de as amostras definidas para a realização das entrevistas terem sido restritas e, portanto, não poderem ser representativas. Tais limitações impedem a generalização, mas consideramos que a IA favoreceu o nosso trajeto formativo bem como influenciou positivamente no trajeto de desenvolvimento e aprendizagem das crianças participantes.

### Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scippione.
- Almeida, A. (2017). *Educar para a Cidadania: a Solidariedade na Educação Pré-Escolar*. (Prova destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar). Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.26/21859>
- Almeida, S. (2015). *A aprendizagem ativa: descobrindo novas culturas no Jardim de Infância e explorando os sentidos em Creche*. (Relatório de Estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/43644>
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho e S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*, (pp. 30-74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2017). Perspetivas pedagógicas para a educação em creche: princípios convergentes e implicações para a prática. *Cadernos de Educação de Infância*, n. 112, 104-112.
- Araújo, S., & Monteiro, T. (2017). Pedagogias explícitas em creche: Relato de uma Investigação-ação em Contexto Português. *Revista Humanidades e Inovação*, v.4, n. 1, 66-76. Recuperado de <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/20>
- Arezes, M., & Colaço, M. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma Prática em contexto de creche. *Interações*, volume 10, n.º 30, 110-137. Recuperado de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>
- Azevedo, M. C. (2010). Virtudes da Convivência para a Educação. Em E. Medeiros (Coord.), *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania*, (pp. 51-64). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bastos, A. (2018). *O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver Competências Motoras nas crianças*. (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25658/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado.pdf>
- Bastos, A., & Veiga, F. (2016). *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos das crianças*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R, & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: investigação à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Calheiros, M., & Piscalho, I. (2013). Que fazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial". *Interações*, volume 9, n.º 27, 257-282. Recuperado de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3411>
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche- CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha, Coordenação do Ensino do Português na Alemanha. Recuperado de <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Conselho Nacional da Educação, CNE (2011). *Recomendação sobre a Educação das crianças dos 0 aos 3 anos (Recomendação 3/2011, Relatora Teresa Vasconcelos)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cortesão, L. (2010). O professor precisa de ser um actor crítico e interveniente na escola. [Entrevista]. *A Página da Educação Online*, Edição N.º 189, série II. Recuperado de <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=537&doc=14662&mid=2>
- Cortesão, L., Pacheco, N. A. (1991) - O conceito de educação intercultural. *Interculturismo e realidade portuguesa. Inovação*, vol. 4, n.º 2/3, 33-44. Recuperado de <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Cortes%C3%A3o%20%26%20Pacheco.%20O%20conceito%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20intercultural.pdf>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia: Educação e Cultura*, 13:2, 355-379. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Direção Geral de Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf)
- Ferreira, A. G., Mota, L., & Vilhena, C. (2019). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Em A. G. Ferreira, & L. Mota (Orgs), *Caminhos da Educação de Infância em Portugal. Políticas e perspetivas contemporâneas* (pp. 103-158). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Ferreira, I., Marchão, A., Carvalho, L., & Mendes, T. (2016). Educação para o desenvolvimento no ensino superior: investigar para transformar. Em T. Terrón-Caro, M. Ibáñez. (Coords). *XV Congreso Nacional de Educación Comparada: Ciudadanía mundial y Educación para el Desarrollo. Una mirada internacional. Libro de actas* (pp. 1-8). Sevilha: Sociedad Española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide. ISBN: 978 – 84 – 608 – 9828 – 3
- Ferreira, I., Marchão, A., Carvalho, L., & Mendes, T. (2016a). A emergência de práticas educativas promotoras de educação para o desenvolvimento. Em C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Eds.). *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE). Livro de atas*. (pp. 627-636). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10198/11435>
- Ferreira, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Folha, I. (2012). *A importância da solidariedade no ambiente escolar: uma vivência pedagógica*. (Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de

- Licenciado em Pedagogia). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília. Recuperado de [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4993/1/2012\\_laraBatistaFolha.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4993/1/2012_laraBatistaFolha.pdf)
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Guerra, I. C. (2010). Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso. Cascais: PRINCÍPIA.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2014). A Educação de Infância portuguesa e o modelo de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação. Em H. Díaz, *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 527-540). Salamanca: FahrenHouse Ediciones.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14(20), 339-360. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.017>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jantarada, A. (2011). *A Diversidade Cultural no Jardim de Infância*. (Relatório de Estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1149>
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Madeira, C., & Marchão, A. (2020). Educação para a diversidade. Um projeto de investigação-ação centrado na solidariedade. Em F. Martins, L. Mota, & S. Espada (Edts.), *A formação de professores e educadores: das políticas às práticas supervisionadas* (pp. 10-23). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Obtido em [https://www.esec.pt/sites/default/files/wysiwyg\\_files/a\\_formacao\\_de\\_professores\\_e\\_educadores.pdf](https://www.esec.pt/sites/default/files/wysiwyg_files/a_formacao_de_professores_e_educadores.pdf)
- Marafon, D., & Menezes, A. (2017). A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil. *EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação*. Recuperado de [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611\\_13639.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26611_13639.pdf)
- Marchão, A. (2010). *(RE) Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10773/3788>
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Colibri.
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Revista Aprender*, n.º 26, 25-34. Recuperado de <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/87/75>
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 32, 47-58. Recuperado de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5512>

- Marchão, A., & Bento, A. (2012). Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar. Trabalho apresentado III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, realizado nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2012. Recuperado de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4117/1/Amelia%20March%C3%A3o\\_Alexandra%20Bento.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4117/1/Amelia%20March%C3%A3o_Alexandra%20Bento.pdf)
- Marchão, A., & Henriques, H. (2017) Formar e educar para a inclusão: igualdade de género. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 4, n. 8, p. 145-159. Recuperado de <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2665>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 24, 135-144. Recuperado de <https://revistas.usal.es//index.php/0214-3402/article/view/aula201824135144>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2019). Entre a investigação-ação, a supervisão e a reflexão na formação inicial de educadores de infância no Portugal de hoje. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, v. 16, n. 4, p.5-17 out/dez 2019. Recuperado de <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3383/2906>
- Marchão, A., & Henriques, H. (2019a). Quando as crianças são escutadas e se envolvem nos processos de aprendizagem: “À Maria podia dar uma boneca e uma bailarina de brincar” e “Ao Miguel podia dar um dinossauro e um carro”. Em A. G. Ferreira, & L. Mota (Orgs.), *Caminhos da Educação de Infância em Portugal: políticas e perspetivas contemporâneas*, (pp. 159-181). Santo Tirso: De Facto Editores. ISBN: 978-989-855796-4
- Marchão, A., & Henriques, H. (2020). Educating for the equality of genders opportunities. Em G. Carvalho, P. Palhares, F. Azevedo, & C. Parente (Coords), *Improving children's learning and well-being* (pp. 89-107). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Martins, M. J., & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 53, 185-202. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/566>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser: Revista de educação*, 66-83. Recuperado de <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*, (pp. 60-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho (Orgs), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & J. Formosinho (Orgs), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, v. 22 n.1, 81-93. Recuperado de [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312004000100009](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100009)
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultura\\_l\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultura_l_diversity_pt.pdf)
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Recuperado de <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2016/06/educa%C3%A7%C3%A3o-para-cidadania-global.pdf>
- Porto, S. (2018). A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte!. *Aprender*. Número 38, 40-54. Recuperado de <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/19>
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS – Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche. Que Cidadão do século XXI aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação* v.4, n. 1, 56-65. Recuperado de <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/295>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Puig, J. M. (2004). *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna

- Rede Europeia das Migrações. (2012). *Glossário de migração e asilo*. Conselho Europeu. Recuperado de [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/european\\_migration\\_network/docs/emn-glossary-pt-version.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/european_migration_network/docs/emn-glossary-pt-version.pdf)
- República Portuguesa. XXI Governo Constitucional. (2016). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Silva, I. (Coord.); Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, V., & Rebolo, F. (2017). A Educação Intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, 179-190. DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1\(14\)](http://dx.doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1(14))
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf)
- Sousa A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, D., Pontes, V., & Azevedo, F. (2017). Contar Histórias na Educação Infantil. Em N. Fernandes, M. Vieira, F. Azevedo, & B. Pereira (Org.), *Atas I Jornadas em Estudos da Criança*, (pp. 26-38). Recuperado de <http://www.eventos.ciec-uminho.org/jornadas2018/docs/atas.pdf>
- Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., & Silva, R. (2016). *Referencial da Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Valentim, J. (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das letras.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber e Educar*, nº 12, 109-117. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>
- Xavier, J. (2014). *O papel da Educadora perante diferentes culturas na educação no jardim da infância*. (Relatório final no âmbito da área científica da prática de ensino supervisionada, Mestrado) Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.26/14297>

### Referências Legislativas

- Lei-Quadro n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República I Série – A N.º 34 – de 10 de fevereiro 1997.

Portaria n.º 262/2011. *Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.* Diário da República – I Série — N.º 167 — de 31 de agosto de 2011.

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

**ANEXOS**

**Anexo 1: “Ficha do Estabelecimento Educativo – Contexto de Creche”**

(Adaptado do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009 <sup>11</sup>)

Nome da instituição:

Morada:

Telefone:

E-mail:

Redes Sociais:

Diretor Pedagógico/Coordenador do Estabelecimento:

Educadora Titular:

1. Qual o tipo de estabelecimento? (Por favor assinale o correspondente.)

a)  PÚBLICO

b)  PRIVADO (com ou sem fins lucrativos)

A1  Ministério da Educação  
Social)

B1  IPSS (Instituição Privada de Solidariedade

A2  Ministério do Trabalho,  
solidariedade e segurança social

B2  Particular e Cooperativo

A3  Outros \_\_\_\_\_

B3  Outros \_\_\_\_\_

2. Em que tipo de instalações funciona?

a)  Construção de raiz

b)  Edifício adaptado

c)  Edifício integrado em escola do 1º Ciclo

d)  E.B.I. (Escola Básica integrada)

e) Outro \_\_\_\_\_

### Crianças

3. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

4. Existem crianças em lista de espera?

a)  Sim

b)  Não

---

<sup>11</sup> Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual. Lisboa: Ministério da Educação.

5. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a creche?

- a) ( ) 0 anos      b) ( ) 1 ano      c) ( ) 2 anos      d) ( ) 3 anos

6. Quantas salas de atividades existem na Creche?

7. Qual a lotação máxima de cada sala?

8. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogéneos ( )

Grupos homogéneos ( )

9. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura:                      Hora de encerramento:

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das \_\_\_\_\_ horas às \_\_\_\_\_ horas;

Tarde das \_\_\_\_\_ horas às \_\_\_\_\_ horas.

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio educativo?

d) Qual é o horário do almoço? Das \_\_\_\_\_ horas às \_\_\_\_\_ horas.

e) Quem presta esse serviço?

10. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

#### Pessoal

11. Horários das educadoras e das auxiliares que trabalham na creche:

<b>Nomes</b>	<b>Categoria</b>	<b>Hora de Entrada</b>	<b>Hora de Saída</b>	<b>Hora de Almoço</b>	<b>Observações</b>

--	--	--	--	--	--

12. Rácio adulto/criança na Creche: (determina-se dividindo o nº total de crianças pelo nº total de adultos com funções educativas – educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição).

Salas	Idades	Nº Crianças	Nº educadores	Nº auxiliares	Rácio adulto/crianças

13. Qual o grau de participação da família na Creche?

- a) Nula ( )                      Pontual ( )                      Frequente ( )  
b) Festas ( )                      Reuniões ( )                      Atividades e/ou Projetos ( )

Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo:

14. Existe pessoal de apoio?

- a) Educador de apoio                      Sim ( )                      Não ( )  
b) Outros técnicos                      Sim ( )                      Não ( )

Especifique que tipo de outros técnicos existem (psicólogo, terapeuta, etc.):

Comunidade Local

15. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

- a) Área urbana ( )                      b) Área suburbana ( )                      c) Área rural ( )

16. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

- Sim ( )                      Não ( )

a) Quantas crianças?

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam?

c) Que técnicos realizaram a avaliação/diagnóstico?

17. Percentagem de crianças cuja língua materna não é o português:

a) Qual a proveniência dos pais?

18. Percentagem de crianças pertencentes a minorias étnicas:

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

---

---

---

**Anexo 2: “Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades – Contexto de Creche”**

(Adaptado do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009 <sup>12</sup>)

### Espaço Interior

1. Dimensões do espaço em m2.

2. Áreas em que está organizada e designação.

3.

a) Organização do espaço/sala: “planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém.”

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe:

a) Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança ( )

b) Vestiários ( )

c) Acessos próprios para cadeira de rodas ( )

d) Placares/Expositores ( )

5. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

6. Descrição das seguintes instalações:

a) Sanitários para crianças

b) Lavandaria

c) Dormitório(s)

d) Cozinha

e) Sala para movimento/ginásio

---

<sup>12</sup> Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual. Lisboa: Ministério da Educação

f) Refeitório

g) Sala de educadores e casa de banho para adultos

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade)

j) Sala de atividades de apoio à família / prolongamentos

### Espaço Exterior

7. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? Sim ( ) Não ( )

Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

a) Partilha esta zona como e com quem?

8. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

9. Qual a área do espaço exterior em m<sup>2</sup>?

Área coberta \_\_\_\_\_ Descoberta \_\_\_\_\_

10. Que tipo de pavimento e vedação existem?

11. Assinale os materiais de que dispõe.

a) Utensílios de exterior (pás, bolas) ( )

b) Arrecadação exterior ( )

c) Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços ( )

d) Jardim e/ou horta ( )

e) Caixa de areia ( )

f) Animais domésticos ( )

g) Tanque de água ( )

h) Brinquedos de rodas (triciclos, etc.) ( )

i) Outros? ( )

Quais? \_\_\_\_\_

12. Considera os materiais suficientes? a) Sim ( ) b) Não ( )

Características gerais do espaço educativo

13. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) Novo ( )      b) Velho ( )      c) Usado mas em bom estado ( )

Observações:

14. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

- a) Sim ( )      b) Não ( )

Observações:

15. Medidas de segurança do equipamento:

**Anexo 3: “Ficha do/a Educador/a de Infância – Contexto de Creche”**

(Adaptado do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009<sup>13</sup>)

Nome:

1. Habilitações:

a) Habilitações académicas/profissionais:

Bacharelato

Licenciatura Na área de \_\_\_\_\_

Complemento Formação

DESE Na área de \_\_\_\_\_

Curso de especialização

Mestrado Na área de \_\_\_\_\_

Doutoramento Na área de \_\_\_\_\_

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente):

c) Outra formação/habilitações certificadas:

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:

2.

a) Anos de serviço:

b) Anos de serviço neste estabelecimento:

c) Experiência de trabalho com crianças com NEE (explique detalhadamente):

d) Formação para trabalhar com crianças com NEE:

---

<sup>13</sup> Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual. Lisboa: Ministério da Educação

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre 0-6 anos nos seguintes setores:

- a) Voluntariado ( ) anos
- b) Ensino Particular e Cooperativo ( ) anos
- c) Rede Pública – Jardim-de-Infância ( ) anos
- d) IPSS Jardim-de-Infância ( ) anos
- e) Creche ( ) anos
- f) ATL ( ) anos
- g) Hospital ( ) anos
- h) Ludotecas ( ) anos
- i) Bibliotecas ( ) anos
- j) Outros: \_\_\_\_\_ ( ) anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar:

Setor Privado ( ) anos

Setor Público ( ) anos

Setor Solidário ( ) anos

5. Outra experiência relevante que possui com crianças dos 6 aos 10 anos:

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo:

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) Mais satisfação:

b) Menos satisfação:

8. Razões que o/a levaram a ser educador(a) de infância:

9.

a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional:

b) Dificuldades que encontra para melhorar a sua atividade profissional:

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria:

10. Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona mas não frequentou	Gostaria de frequentar
Administração e gestão de escolas			
Observação, planeamento avaliação			
Documentação pedagógica			
Teoria e métodos de investigação			
Projeto educativo			
Atividades lúdicas/Jogos			
Escola inclusiva/Necessidades educativas especiais			
Crianças em risco			
Educação para a saúde			
Educação multicultural/Igualdade de oportunidades			
Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento			
Sociologia da educação			
Desenvolvimento curricular/Modelos curriculares			
Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
Organização do grupo			
Trabalho com pais			
Articulação com o 1º Ciclo			
Novas tecnologias (computadores)			
Outro(s) _____			

11. Áreas curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona mas não frequentou	Gostaria de frequentar
Formação pessoal e social			
Expressão motora			
Expressão dramática			
Expressão plástica			
Expressão musical			

Linguagem oral e abordagem à escrita			
Matemática			
Conhecimento do mundo			
Outra(s): _____			

12. Número de horas por dia que trabalha diretamente com crianças:

13. Está estabelecida uma componente não letiva no seu horário:

Sim ( )

Não ( )

14. Comentários que tem a acrescentar:

**Anexo 4: “Fotografias das Áreas de Organização na Sala de Atividades – Contexto de Creche”**

Área do acolhimento



Área da garagem



Área do baú das trapalhadas



**Anexo 5: “Ficha do Estabelecimento Educativo – Contexto de Jardim de Infância”**

(Adaptado do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009<sup>14</sup>)

Nome do Jardim de Infância \_\_\_\_\_

Nome da instituição/agrupamento \_\_\_\_\_

Morada \_\_\_\_\_

Código postal \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

Diretor pedagógico/coordenador do estabelecimento \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) PÚBLICO

b) PRIVADO

(com ou sem fins lucrativos)

A1 Ministério da Educação

B1 IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

A2 Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

B2 Particular e Cooperativo

A3 Outros

B3 Outros

2. Em que tipo de instalações funciona?

a) Construção de raiz

b) Edifício adaptado

c) Edifício integrado em escola do 1º Ciclo

d) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

e) Outros

3. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a creche?

---

<sup>14</sup> Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual. Lisboa: Ministério da Educação

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

d) 6 anos

4. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

5. Quantas crianças existem em lista de espera?

6. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

7. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância?

8. Qual a lotação máxima de cada sala?

9. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogéneos ( )

Grupos homogéneos ( )

10. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura: \_\_\_\_\_

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das \_\_\_\_\_ horas às \_\_\_\_\_ horas;

Tarde das \_\_\_\_\_ horas às \_\_\_\_\_ horas.

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio educativo?

Manhã das \_\_\_\_\_ horas às \_\_\_\_\_ horas;

Tarde das \_\_\_\_\_ horas às \_\_\_\_\_ horas.

d) Qual é o horário do almoço? Das \_\_\_\_\_ horas às \_\_\_\_\_ horas.

e) Quem presta esse serviço?

Pessoal

11. Horários da educadora e da auxiliar que trabalham no Jardim de Infância.

<b>Categoria</b>	<b>Hora de Entrada</b>	<b>Hora de Saída</b>	<b>Hora de Almoço</b>	<b>Observações</b>
<b>Educadora</b>				
<b>Auxiliares</b>				

12. Qual o rácio adulto/criança no Jardim de Infância?

<b>Salas</b>	<b>Idades</b>	<b>Nº Crianças</b>	<b>Nº educadores</b>	<b>Nº auxiliares</b>	<b>Rácio adulto/crianças</b>

13. Qual o grau de participação da família na Creche?

a) Nula ( )

Pontual ( )

Frequente ( )

b) Festas ( )

Reuniões ( )

Atividades e/ou Projetos ( )

Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo:

14. Existe pessoal de apoio?

a) Educador de apoio

Sim ( )

Não ( )

b) Outros técnicos

Sim ( )

Não ( )

Especifique que tipo de outros técnicos existem (psicólogo, terapeuta, etc.):

Comunidade Local

15. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) Área urbana ( )

b) Área suburbana ( )

c) Área rural ( )

16. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim ( )

Não ( )

a) Quantas crianças?

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam?

c) Que técnicos realizaram a avaliação/diagnóstico?

17. Percentagem de crianças cuja língua materna não é o português:

a) Qual a proveniência dos pais?

18. Percentagem de crianças pertencentes a minorias étnicas:

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

---

---

---

**Anexo 6: “Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades – Contexto de Jardim de Infância”**

Espaço Interior

1. Dimensões do espaço em m2

2. Áreas em que está organizada e designação.

3 a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém.

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a) Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança ( )
- b) Vestiários ( )
- c) Acessos próprios para cadeira de rodas ( )
- d) Placares/Expositores ( )

5.

a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

---

---

---

---

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

---

---

---

---

6. Descreva as seguintes instalações

a) sanitários para crianças

b) lavandaria

---

<sup>15</sup> Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual. Lisboa: Ministério da Educação

- c) cozinha
- d) sala para movimento/ginásio
- e) refeitório
- f) sala de professores e casa de banho para adultos
- g) sala destinada aos pais (e à comunidade)
- h) secretaria
- i) sala de atividades de apoio à família/prolongamentos
- j) biblioteca/ludoteca/centro de recursos

#### Espaço Exterior

7. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

- a) Sim ( )      b) Não ( )
- c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?
- d) Partilha esta zona como e com quem?

8. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

9. Qual a área do espaço exterior em m<sup>2</sup>?

Área coberta \_\_\_\_\_ Descoberta \_\_\_\_\_

10. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

11. Assinale os materiais de que dispõe.

- a) Utensílios de exterior (pás, bolas) ( )
- b) Estrutura para trepar/escorrega/baloiços ( )

- c) Caixa de areia ( )
- d) Tanque de água ( )
- e) Brinquedos de rodas (triciclos, etc.) ( )
- f) Arrecadação exterior ( )
- g) Jardim e/ou horta ( )
- h) Animais domésticos ( )
- i) Outros? ( ) Quais? \_\_\_\_\_

12. Considera os materiais suficientes? a) Sim ( ) b) Não ( )

#### Características Gerais do Espaço Educativo

13. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) Novo ( )
- b) Velho ( )
- c) Usado mas em bom estado ( )

Observações:

14. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

- a) Sim ( )
- b) Não ( )

Observações:

15. Medidas de segurança do equipamento:

**Anexo 7: “Ficha do/a Educador/a de Infância – Contexto de Jardim de Infância”**

(Adaptado do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009<sup>16</sup>)

Nome:

E-mail:

1. Habilitações:

a) Habilitações académicas/profissionais:

Bacharelato

Licenciatura Na área de \_\_\_\_\_

Complemento Formação

DESE Na área de \_\_\_\_\_

Curso de especialização

Mestrado Na área de \_\_\_\_\_

Doutoramento Na área de \_\_\_\_\_

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente):

c) Outra formação/habilitações certificadas:

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:

2.

a) Anos de serviço:

b) Anos de serviço neste estabelecimento:

c) Experiência de trabalho com crianças com NEE (explique detalhadamente):

---

<sup>16</sup> Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual. Lisboa: Ministério da Educação

d) Formação para trabalhar com crianças com NEE:

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre 0-6 anos nos seguintes setores:

- a) Voluntariado ( ) anos
- b) Ensino Particular e Cooperativo ( ) anos
- c) Rede Pública – Jardim-de-Infância ( ) anos
- d) IPSS Jardim-de-Infância ( ) anos
- e) Creche ( ) anos
- f) ATL ( ) anos
- g) Hospital ( ) anos
- h) Ludotecas ( ) anos
- i) Bibliotecas ( ) anos
- j) Outros: \_\_\_\_\_ ( ) anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar:

Setor Privado ( ) anos

Setor Público ( ) anos

Setor Solidário ( ) anos

5. Outra experiência relevante que possui com crianças dos 6 aos 10 anos:

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo:

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) Mais satisfação:

b) Menos satisfação:

8. Razões que o/a levaram a ser educador(a) de infância:

9.

a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional:

b) Dificuldades que encontra para melhorar a sua atividade profissional:

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria:

10. Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona mas não frequentou	Gostaria de frequentar
Administração e gestão de escolas			
Observação, planeamento avaliação			
Documentação pedagógica			
Teoria e métodos de investigação			
Projeto educativo			
Atividades lúdicas/Jogos			
Escola inclusiva/Necessidades educativas especiais			
Crianças em risco			
Educação para a saúde			
Educação multicultural/Igualdade de oportunidades			
Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento			
Sociologia da educação			
Desenvolvimento curricular/Modelos curriculares			
Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
Organização do grupo			
Trabalho com pais			
Articulação com o 1º Ciclo			
Novas tecnologias (computadores)			
Outro(s) _____			

11. Áreas curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona mas não frequentou	Gostaria de frequentar
Formação pessoal e social			
Expressão motora			
Expressão dramática			
Expressão plástica			
Expressão musical			
Linguagem oral e abordagem à escrita			
Matemática			
Conhecimento do mundo			
Outra(s): _____			

12. Número de horas por dia que trabalha diretamente com crianças:

13. Está estabelecida uma componente não letiva no seu horário:

Sim ( )

Não ( )

**Anexo 8: “Fotografias das Áreas de Organização na Sala de Atividades – Contexto de Jardim de Infância”**

Área da casinha e área da loja



Tapete de conversação



Área da garagem/construção



Área dos fantoches



Área da pintura



Área do giz



**Anexo 9: “História O *Pintas*”**

Era uma vez um cãozinho chamado Pintas.

Pintas vivia numa quinta. Nessa quinta havia muitos animais, [miau](#) (que animal é? Gato), [muu](#) (que animal é? Vaca), [mээ](#) (que animal é? Ovelhas), [quaqua](#) (que animal é? Pato), e [piu piu](#) (que animal é? Passarinhos).

Um dia Pintas decidiu ir passear fora da quinta.

Andou, Andou, Andou, Andou! ([Andar da Marioneta](#))

Onde será que foi parar? ([Pergunta direcionada para as crianças](#))

Pintas tinha ido parar a uma escola. Onde havia muitos meninos. Todos diferentes. ([Mostrar fantoches de dedo](#))

Ele estava com muito medo porque não conhecia ninguém. Mas também queria ir brincar com eles.

Pintas foi-se aproximando dos meninos, muito devagarinho. Na verdade ele estava com medo porque como tem muitas pintinhas, de várias cores, não sabia se os meninos queriam brincar com ele.

De repente uma das meninas viu-o e disse para os outros amigos:

- Olha está ali um cão tão giro, vamos vê-lo.

Quando chegaram ao pé dele fizeram-lhe muitas festinhas.

- Queres vir brincar connosco? – Perguntaram os amigos ao Pintas.

Abanou a cabeça e a cauda dizendo que sim e lá foram eles brincar.

Ao fim de tanta brincadeira, Pintas decidiu voltar para casa. chegou a casa, contou a sua aventura aos amigos da quinta.

Pintas estava muito feliz porque tinha feito amigos novos.

E todas as semanas como já sabe o caminho, vai brincar com os meninos.

**Anexo 10: “Canções com gestos sobre vários animais”**

### **Caracol**

Caracol Caracolinho  
Tu vais devagarinho  
Vamos lááá oh caracol  
Consegues chegar ao sol

Nesta canção os gestos foram o caracol (mão) a subir até ao sol (o braço). Em ritmo lento.

### **Tartaruga**

Trazes carapaça às costas  
Quem és tu tartaruginha  
Onde vais? Não me mostras?  
Leva-me à tua casinha

Nesta parte as crianças inclinaram o tronco para a frente, como se tivessem uma carapaça e andaram assim em ritmo médio.

### **Coelho**

Tantos saltos para a frente  
Tantos saltos para trás  
Salta salta para sempre  
Coelhinho és capaz!

Aqui o grupo saltou para a frente, para trás e por fim no lugar onde se encontravam

**Anexo 11: “História *Meninos de todas as cores*”**

Era uma vez um menino espanhol que tinha um sonho. Miguel sonhava em fazer uma viagem para poder conhecer outros meninos de vários países.

Certo dia, partiu numa viagem de comboio e chegou a uma terra chamada Turquia.

Nesse país, conheceu uma menina chamada Samia, que lhe explicou:

- Sabias que muitas crianças vivem em grutas com a sua família, desde há muitos anos?
- A sério? – Perguntou o Miguel muito admirado.
- Sim, eles constroem as suas casas nas grutas.

Miguel apanhou um barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos são pretos. Miguel chegou à África do Sul, onde as pessoas decoram as suas casas com bonitos padrões coloridos. Conheceu um amigo chamado Lumamba.

- Olá, eu sou o Lumamba!
- Olá, eu sou o Miguel! Onde vais com tanta pressa?
- Vou para a escola! Aqui na minha terra, muitos meninos vão a pé ou a correr para a escola. Alguns têm de percorrer vários quilómetros para lá chegarem.

O menino espanhol entrou depois num avião e foi parar a uma terra de meninos vermelhos, cujo nome é Índia. Brincou aos índios com uma menina chamada Pena de Águia e bebeu bebida de iogurte, típica daquele país.

Dias depois, apanhou um comboio e foi parar a uma terra chamada Rússia. Fez um amigo chamado Yuri.

- Yuri tu vives nessa tenda? – Perguntou o Miguel admirado.
- Sim, eu vivo aqui. A minha família desloca-se de zona para zona, seguindo as manadas de renas por entre a neve. Montamos as tendas de pele de rena aonde quer que vamos.

Apanhou um barco e viajou até ao Peru, onde conheceu a Kusi.

- Olá, eu sou o Miguel! Venho de Espanha.
- Olá, eu sou a Kusi! Vivo aqui nesta casa.
- Tu vives nesta casa? – Perguntou o Miguel surpreendido.
- Sim, aqui no Peru, construímos as nossas casas em ilhas flutuantes feitas de juncos.

Miguel correu mundo até uma terra onde as pessoas fazem artes faciais, especialmente em dias festivos. Encontra-se na Oceânia, onde as pessoas também gostam de cozinhar ao ar livre no verão, usando um churrasco.

De avião, o menino voltou à sua terra. Chegou muito contente por ter conhecido diferentes amigos. Assim que chegou a casa, comeu churros com chocolate quente, comida típica do seu país.

Voltou à escola, onde os meninos brancos pintavam desenhos de meninos brancos e ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.

**Anexo 12: “Transcrição das Respostas das Crianças relativamente à Atividade das Danças do Mundo”**

### Música Flamenco de España

1. Gostas da música? Porquê?	➤ Sim, é bonita.
2. Que cor teria esta música? Porquê?	➤ Laranja (não conseguiu justificar) ➤ Dourado. Porque me faz lembrar o mar da praia.
3. O que sentes ao ouvir esta música?	➤ Sinto que estou no Havaí; ➤ Sinto que estou a brincar com a areia. Porquê? Porque gosto da areia.
4. O que é que te faz lembrar?	➤ Touradas; ➤ A praia.

(Nota de campo da estagiária, 7 de janeiro de 2020)

### Música Tradicional Chinesa

1. Gostas da música? Porquê?	➤ Sim. Porque ela é bonita. ➤ Sim. Gosto de a ouvir.
2. Que cor teria esta música? Porquê?	➤ Preto. Porque é a minha cor preferida e também gosto da música. ➤ Rosa e azul. Porque me faz lembrar eu a brincar com o mano e a ouvir a música ao mesmo tempo.
3. O que sentes ao ouvir esta música?	➤ Estou a sentir-me relaxada. É como se a música me ficasse a adormecer. ➤ Sinto que estou nas nuvens. Porquê? Porque as nuvens fazem sombra e eu estou na sombra a ouvir a música.
4. O que é que te faz lembrar?	➤ Faz-me lembrar quando estou a adormecer. ➤ Faz-me estar relaxado.

(Nota de campo da estagiária, 7 de janeiro de 2020)

### Música Argentina

<b>1. Gostas da música? Porquê?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sim. Porque me sinto bem. É divertida.</li> </ul>
<b>2. Que cor teria esta música? Porquê?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Verde. Um círculo todo verde. Podia dançar esta música nesse círculo.</li> <li>➤ Azul. Faz-me lembrar o céu.</li> </ul>
<b>3. O que sentes ao ouvir esta música?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ É lenta. Sinto-me feliz.</li> <li>➤ Feliz. Imagino-me a jogar à bola.</li> </ul>
<b>4. O que é que te faz lembrar?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Faz-me lembrar um violino. Porque estou a ouvir um violino nesta música.</li> <li>➤ Faz-me lembrar quando brinco com o meu primo.</li> <li>➤ Faz-me lembrar um violino.</li> </ul>
<b>5. Que objeto te faz lembrar?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uma flauta porque parece o som dela.</li> <li>➤ Um piano. Porque gosto muito do piano e podíamos tocar piano nesta música.</li> </ul>

(Nota de campo da estagiária, 7 de janeiro de 2020)

### Fado Português

<b>1. Gostas da música? Porquê?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gosto, porque já ouvi na minha casa.</li> <li>➤ Gosto, já ouvi uma parecida.</li> </ul>
<b>2. Que cor teria esta música? Porquê?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Amarelo. Porque às vezes o amarelo é relaxante.</li> <li>➤ Vermelho. Porque me faz lembrar um vulcão.</li> <li>➤ Amarelo<sup>17</sup></li> </ul>
<b>3. O que sentes ao ouvir esta música?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sinto sono. Porque é uma música lenta.</li> <li>➤ Escolhia uma senhora para dançar esta música.</li> </ul>
<b>4. O que é que te faz lembrar?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Faz-me lembrar uma guitarra portuguesa.</li> </ul>

(Nota de campo da estagiária, 7 de janeiro de 2020)

<sup>17</sup> Esta resposta foi dada pela criança diagnosticada com mutismo seletivo. De modo a incluí-la na atividade, perguntei-lhe, recorrendo ao tapete presente na sala de atividades, que cor escolhia para esta música, escolhendo o amarelo. O tapete era constituído por quadrados de cor vermelho, amarelo, azul e verde.

**Anexo 13: “História da *Ajudaris*”**

Numa tarde de verão, os animais da selva, o elefante, o macaco e a girafa decidiram ir visitar os animais da floresta, o urso e o coelho.

Há muito tempo que estes amigos não se viam e já tinham muitas saudades.

Eram as férias de verão e por isso eles não estavam na escola, que ficava mesmo no meio, entre a floresta e a selva.

Na escola brincavam muito às escondidas e à apanhada, mas havia um problema. A girafa ficava sempre com o pescoço de fora e era sempre encontrada.

A girafa ficava sempre muito triste. Então os animais decidiram todos brincar e fazer ginástica, saltar à pata coxinha e fazer ziguezague.

A girafa agora já estava feliz porque já podia brincar com os amigos.

Acabaram as férias e eles já podiam ver-se mais vezes na escola, onde brincavam à pedra, papel e tesoura. Faziam também matemática e escrita.

Um dia, chegou um amigo novo, a cobra. Ela queria ir para a escola porque queria conhecer amigos novos.

A cobra foi bem recebida porque era nova na escola e os amigos queriam que ela se sentisse feliz. Levaram-na a conhecer a escola e no recreio fizeram bolinhas de sabão que voavam pelo ar e brilhavam como o sol e as estrelas.

**Anexo 14: “Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação”**

## Mestrado em Educação Pré-Escolar

### Pedido de Autorização



Caro/a Encarregado/a de Educação

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre que estou a frequentar, estou a desenvolver um trabalho de investigação-ação integrado no estágio em Jardim de Infância cujo tema é “Educar para a diversidade na Educação de Infância”. O mesmo é desenvolvido sob a orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão, docente da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. O estudo conta ainda com a anuência da Educadora Graciela Fernandes que na sala de atividades orienta e supervisiona o meu trabalho.

Para documentar a investigação-ação é necessário proceder a alguns registos fotográficos e realizar uma entrevista com as crianças.

Assim sendo, gostaria de contar com a sua autorização para:

- entrevistar o/a seu/sua filho/filha no contexto sala de atividades, usando um aparelho áudio a fim de gravar a entrevista;
- registar, através de fotografia, as atividades que o/a seu/sua filho/a irá realizar no contexto do Jardim de Infância.

Quero ainda salientar que todos os registos recolhidos serão utilizados dentro da maior confidencialidade e anonimato, bem como apenas serão usados no contexto deste estudo, nunca sendo exposta publicamente a imagem da criança ou usado o nome ou outro qualquer meio de a identificar. Disponibilizo-me, caso para isso seja solicitada, para prestar qualquer esclarecimento que considere pertinente ou para apresentar o material recolhido com as crianças.

Agradeço desde já a sua compreensão,

Com os melhores cumprimentos da aluna estagiária:

Portalegre, 18 de novembro de 2019

Carla Madeira

**Autorização do Encarregado de Educação**

Autorizo o meu educando, \_\_\_\_\_ a participar no estudo "Educar para a diversidade na Educação de Infância", a realizar pela estudante Carla Madeira do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Data: \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do Encarregado de Educação:

\_\_\_\_\_

**Anexo 15: “Guião de Entrevista à Educadora Cooperante – Contexto de Jardim de Infância”**

<b>Guião de entrevista à Educadora Cooperante</b>			
<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Observações</b>
<b>Bloco A:</b> Legitimação e apresentação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.  Garantir o anonimato e a confidencialidade.	Esclarecer à entrevistada o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo.  Pedir à entrevistada a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação.  Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho.  Solicitar autorização para registar a entrevista através de áudio.	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão da entrevistada
<b>Bloco B:</b> Identificação da educadora	Identificar profissional e academicamente a Educadora de Infância.	1. Que idade tem?  2. Quais as suas habilitações académicas?  3. Quanto tempo tem de serviço?  3.1. E neste agrupamento?	
<b>Bloco C:</b> Concepções de Educação para a Cidadania	Identificar a conceção da educadora sobre a educação para a cidadania e a Educação Intercultural .  Perceber a importância que a educadora atribui à educação para a cidadania.	4. O que entende por Educação para a Cidadania?  5. Quando organiza o seu projeto curricular, que importância atribui à educação para a cidadania?  6. O que entende por educação intercultural?  7. Tem ou já teve crianças de outras nacionalidades na sua sala?  7.1. Se sim, como foi a integração na sala de atividades?  7.2. Como foram as reações e as atitudes do grupo?  8. De que forma a diversidade influencia	

		as aprendizagens das crianças?	
<p><b>Bloco D:</b> Práticas promotoras da educação intercultural e solidariedade</p>	<p>Conhecer atividades que são implementadas no Jardim de Infância.</p> <p>Identificar práticas pedagógicas desenvolvidas.</p> <p>Entender a concepção da educadora sobre a realização de projetos de solidariedade.</p> <p>Identificar projetos de solidariedade realizados pela educadora e pelo grupo.</p>	<p>9. O que pensa sobre a promoção de iniciativas ligadas à educação intercultural desde a educação de infância?</p> <p>10. Tem por iniciativa dar destaque à organização do ambiente educativo, através da seleção de métodos e técnicas pedagógicas (jogos, livros, regras definidas para a organização do grupo, entre outras), de forma a trabalhar a cidadania e o respeito pelo Outro?</p> <p>10.1. Pode dar exemplos?</p> <p>11. O que pensa sobre a realização de projetos de solidariedade com as crianças?</p> <p>11.1 Já participou em projetos de solidariedade com algum grupo de crianças?</p> <p>11.1.1. Se sim, pode nomear os projetos ou dar exemplos?</p> <p>12. De que forma esses projetos influenciam as atitudes e aprendizagens das crianças?</p>	

**Anexo 16: “Guião de Entrevista à Voluntária da *Dress a Girl Around the World*”**

<b>Guião de entrevista à voluntária da associação <i>Dress a Girl Around the World</i></b>			
<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Observações</b>
<b>Bloco A:</b> Legitimação e apresentação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p> <p>Garantir o anonimato e a confidencialidade.</p>	<p>Esclarecer à entrevistada o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo.</p> <p>Pedir à entrevistada a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação.</p> <p>Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho.</p> <p>Solicitar autorização para registar a entrevista através de áudio.</p>	<p>Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão da entrevistada</p>
<b>Bloco B:</b> Identificação do projeto	Identificar a associação	<p>1. Qual é a finalidade da <i>Dress a Girl Around the World</i>?</p> <p>2. Há quanto tempo este projeto existe em Portugal?</p> <p>2.1. E em Portalegre?</p> <p>3. Qual é o objetivo da <i>Dress a Girl</i> Portugal?</p>	
<b>Bloco C:</b> Identificação da voluntária e do voluntariado	Identificar a voluntária	<p>4. Que idade tem?</p> <p>5. Qual é a sua profissão?</p> <p>6. Há quanto tempo é voluntária nesta associação?</p> <p>7. Qual o motivo que a leva a ser voluntária?</p>	
<b>Bloco D:</b> Concepções sobre projetos de solidariedade	Compreender a concepção da voluntária sobre projetos de solidariedade	<p>8. Qual a importância de dar a conhecer este projeto a crianças?</p> <p>9. O que pensa da participação das crianças em projetos de solidariedade?</p> <p>10. É habitual que crianças em idade pré-escolar visitem e participem no <i>Dress a Girl</i>?</p> <p>11. Se sim, como acontece essa participação? Pode dar-nos alguns exemplos?</p>	

**Anexo 17: “Guião de Entrevistas às Crianças”**

**Docente Orientador:** Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

**Discente:** Carla Madeira

### Guião de Entrevista às Crianças

Esta entrevista insere-se num trabalho de investigação que incide sobre as questões da Educação para a Cidadania no contexto da Educação Pré-Escolar, sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão.

Tem como objetivo compreender as opiniões das crianças pela diversidade e pelo conhecimento do mundo.

A opinião das crianças é muito importante para a realização deste estudo. Os dados recolhidos serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e o anonimato das crianças, sendo utilizados apenas no contexto do estudo e sendo precedidos de consentimento informado – quer junto dos encarregados de educação quer das crianças.

#### Identificação:

Idade: \_\_\_\_\_


Data da Entrevista: \_\_\_\_\_

O ponto de partida desta entrevista é a História “Meu Amigo”, através de um livro que fala sobre a diferença e de como é importante respeitá-la.

Esta história fala sobre a chegada de uma nova criança/colega à escola, o Samuel. O problema com este novo colega não é o facto de ele ser novo, é ele ser diferente. É este o novo desafio do Gonçalo, num dia que poderia ser como outro dia qualquer na escola. A partir da convivência com o Samuel, o Gonçalo começa a perceber a importância de sermos todos diferentes e que todos podemos aprender com essas diferenças.

A partir do livro estruturámos as seguintes questões orientadoras.

Guião de entrevista às Crianças			
Blocos	Objetivos	Questões	Observações
<b>Bloco A:</b> Legitimação e apresentação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados.	Esclarecer aos entrevistados o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo.  Pedir aos entrevistados a sua participação, pois os seus contributos são indispensável para o desenvolvimento desta investigação.	Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre

	Garantir o anonimato e a confidencialidade.	Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho.  Solicitar autorização para registar a entrevista através de áudio.	expressão da entrevistada
<b>Bloco B:</b> Compreensão da história	Enquadrar a história e perceber se as crianças a entenderam.	1. De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?  2. Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?  3. E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?	
<b>Bloco C:</b> Ideias das crianças face à diversidade, à diferença e solidariedade	Conhecer a conceção das crianças sobre a diversidade e solidariedade  Possibilitar que a criança pense e reflita sobre a diversidade	4. Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?  4.1 Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?  4.2 Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?  5. O que é que vês nesta imagem?    5.1 Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?  5.2 Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?  6. De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?	

**Anexo 18: “Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante – Contexto de Jardim de Infância”**

**1. Que idade tem?**

Tenho 57 anos.

**2. Quais as suas habilitações académicas?**

Complemento de Formação (Licenciatura)

**3. Quanto tempo tem de serviço?**

Tenho 36 anos.

**3.1. E neste agrupamento?**

Neste agrupamento... Pelo menos 18 anos

**4. O que entende por Educação para a Cidadania?**

Penso que... é educar as crianças na perspetiva de ser social, que deve saber viver em sociedade, sabendo os seus direitos e os seus deveres, como cidadão livre, ativo e trabalhando, vivendo, para o Bem Comum num respeito pelo Planeta e contribuindo para a sua preservação.

**5. Quando organiza o seu projeto curricular, que importância atribui à Educação para a Cidadania?**

Muita importância. Considero sempre um dos pilares do projeto curricular e que atravessa toda a planificação e ação, porque esta contribui para a formação da criança como ser social, responsável, autónomo e solidário, que à medida que se vai formando vai tomando consciência dos seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, crítico e criativo.

**Ed. E** - Como pode a educação para a cidadania influenciar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças?

**Ed. C** - A educação para a cidadania pela sua enorme abrangência de temáticas permite que a criança vá alargando o seu leque de aprendizagens em diversas dimensões como educação para os direitos humanos, a educação ambiental/desenvolvimento sustentável, a educação rodoviária, a educação

financeira, a educação para a igualdade de género, a educação intercultural; educação para a paz, o voluntariado, a educação para os media, a educação para a saúde, entre outras. Trabalhar estas vertentes no Jardim de Infância passa pela utilização de estratégias e oportunidades de aprendizagem de todas as áreas de conteúdo, âmbitos do saber, facilitando e impulsionando o desenvolvendo da criança.

#### **6. O que entende por educação intercultural?**

Considero que é a que promove e valoriza as diferentes culturas, trabalhando-as nas suas especificidades e nos pontos comuns, dando igual valor a todas entendendo a aculturação como algo positivo e explicando que esta também pode assumir pontos muito negativos.

#### **7. Tem ou já teve crianças de outras nacionalidades na sua sala?**

Sim, já tive... uma criança moldava, duas crianças ucranianas e duas crianças paquistanesas.

#### **7.1. Se sim, como foi a integração na sala de atividades?**

Foi calma e sem grandes dificuldades.

#### **7.2. Como foram as reações e as atitudes do grupo?**

As crianças aceitaram bem as crianças desses países e em pouco tempo já comunicavam sem grandes constrangimentos.

#### **8. De que forma a diversidade influencia as aprendizagens das crianças?**

Para as que vêm de novo é um pouco mais difícil por não dominarem a língua. Mas como são bem acolhidas aos poucos vão ganhando confiança e a diversidade ajuda-as nas novas aprendizagens.  
Para os que já estão no grupo para além de incentivar às competências da área pessoal e social, se nós educadores soubermos aproveitar positivamente a vinda destas crianças podemos potenciar muitas oportunidades de aprendizagem.

#### **9. O que pensa sobre a promoção de iniciativas ligadas à educação intercultural desde a educação de infância?**

É fundamental pois é transversal às aprendizagens e aquisição de competências.

**Ed. E** - Quais competências?

**Ed. C** - Que a criança seja capaz de respeitar o outro, de ouvir a sua opinião e de a aceitar tão válida como a sua, respeitar a diversidade e ser solidária, ter uma participação ativa e crítica no que vê e ouve a sua volta, valorizar tudo o que a rodeia, seja património cultural, ambiental e social.

**10. Tem por iniciativa dar destaque à organização do ambiente educativo, através da seleção de métodos e técnicas pedagógicas (jogos, livros, regras definidas para a organização do grupo, entre outras), de forma a trabalhar a cidadania e o respeito pelo Outro?**

Sim, sempre.

**10.1. Pode dar exemplos?**

Sim, claro.

A organização democrática do grupo e a criação de regras com as crianças.

Livros que abordem estas temáticas, bem como histórias, poemas, visualização de imagens, etc.

Conversas sobre dias temáticos relacionados com as temáticas, apelando também à participação das famílias.

Realização de registos e outros trabalhos sobre estas temáticas.

Mediar conflitos e desentendimentos entre as crianças através do diálogo e procura de respostas positivas que venham delas.

**11. O que pensa sobre a realização de projetos de solidariedade com as crianças?**

São sempre de valorizar e abraçar.

**Ed. E** - No que podem contribuir estes projetos no desenvolvimento e aprendizagens das crianças?

**Ed. C** - Se eles forem uma prática continuada e vividos de forma natural na vida do JI decerto irão contribuir para a formação de jovens/adultos mais esclarecidos, mais críticos e mais tolerantes e solidários para com o mundo do qual são parte integrante.

**11.1. Já participou em projetos de solidariedade com algum grupo de crianças?**

Sim, ao longo de todos estes anos já foram muitos.

**11.1.1. Se sim, pode nomear os projetos ou dar exemplos?**

Apenas como exemplo temos... O Dia do Pijama, Dia do Idoso, Dia do Nariz Vermelho, Um Dia pela Vida, entre outros.

**12. De que forma esses projetos influenciam as atitudes e aprendizagens das crianças?**

São sempre potenciadores de valores/atitudes positivos e mais solidários, ajudando na formação da personalidade das crianças.

**Anexo 19: “Sinopse da Entrevista à Educadora Cooperante”**

<b>Análise de conteúdo – Sinopse da entrevista Educadora Cooperante (Ed. C)</b>	
<b>Problemáticas</b>	<b>Ed. C</b>
<b>Conceções de Educação para a Cidadania</b>	<p><b>O que entende por Educação para a Cidadania?</b> Penso que... é educar as crianças na perspectiva de ser social, que deve saber viver em sociedade, sabendo os seus direitos e os seus deveres, como cidadão livre, ativo e trabalhando, vivendo, para o Bem Comum num respeito pelo Planeta e contribuindo para a sua preservação.</p> <p><b>Quando organiza o seu projeto curricular, que importância atribui à Educação para a Cidadania?</b> Muita importância. Considero sempre um dos pilares do projeto curricular e que atravessa toda a planificação e ação, porque esta contribui para a formação da criança como ser social, responsável, autónomo e solidário, que à medida que se vai formando vai tomando consciência dos seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, crítico e criativo. A educação para a cidadania pela sua enorme abrangência de temáticas permite que a criança vá alargando o seu leque de aprendizagens em diversas dimensões como educação para os direitos humanos, a educação ambiental/desenvolvimento sustentável, a educação rodoviária, a educação financeira, a educação para a igualdade de género, a educação intercultural; educação para a paz, o voluntariado, a educação para os media, a educação para a saúde, entre outras. Trabalhar estas vertentes no Jardim de Infância passa pela utilização de estratégias e oportunidades de aprendizagem de todas as áreas de conteúdo, âmbitos do saber, facilitando e impulsionando o desenvolvendo da criança.</p> <p><b>O que entende por educação intercultural?</b> Considero que é a que promove e valoriza as diferentes culturas, trabalhando-as nas suas especificidades e nos pontos comuns, dando igual valor a todas entendendo a aculturação como algo positivo e explicando que esta também pode assumir pontos muito negativos.</p> <p><b>Tem ou já teve crianças de outras nacionalidades na sua sala?</b> Sim, já tive... uma criança moldava, duas crianças ucranianas e duas crianças paquistanesas.</p> <p><b>Se sim, como foi a integração na sala de atividades?</b> Foi calma e sem grandes dificuldades.</p> <p><b>Como foram as reações e as atitudes do grupo?</b> As crianças aceitaram bem as crianças desses países e em pouco tempo já comunicavam sem grandes constrangimentos.</p> <p><b>De que forma a diversidade influencia as aprendizagens das crianças?</b> Para as que vêm de novo é um pouco mais difícil por não dominarem a língua. Mas como são bem acolhidas aos poucos vão ganhando confiança e a diversidade ajuda-as nas novas aprendizagens. Para os que já estão no grupo para além de incentivar às competências da área pessoal e social, se nós educadores soubermos aproveitar positivamente a vinda destas crianças podemos potenciar muitas oportunidades de aprendizagem.</p>
<b>Práticas promotoras da educação intercultural e solidariedade</b>	<p><b>O que pensa sobre a promoção de iniciativas ligadas à educação intercultural desde a educação de infância?</b> É fundamental pois é transversal às aprendizagens e aquisição de competências.</p> <p><b>Quais competências?</b> Que a criança seja capaz de respeitar o outro, de ouvir a sua opinião e de a aceitar tão válida como a sua, respeitar a diversidade e ser solidária, ter</p>

uma participação ativa e crítica no que vê e ouve a sua volta, valorizar tudo o que a rodeia, seja património cultural, ambiental e social.

**Tem por iniciativa dar destaque à organização do ambiente educativo, através da seleção de métodos e técnicas pedagógicas (jogos, livros, regras definidas para a organização do grupo, entre outras), de forma a trabalhar a cidadania e o respeito pelo Outro?**

Sim, sempre.

**Pode dar exemplos?**

Sim, claro.

A organização democrática do grupo e a criação de regras com as crianças.

Livros que abordem estas temáticas, bem como histórias, poemas, visualização de imagens, etc.

Conversas sobre dias temáticos relacionados com as temáticas, apelando também à participação das famílias.

Realização de registos e outros trabalhos sobre estas temáticas.

Mediar conflitos e desentendimentos entre as crianças através do diálogo e procura de respostas positivas que venham delas.

**O que pensa sobre a realização de projetos de solidariedade com as crianças?**

São sempre de valorizar e abraçar.

**No que podem contribuir estes projetos no desenvolvimento e aprendizagens das crianças?**

Se eles forem uma prática continuada e vividos de forma natural na vida do JI decerto irão contribuir para a formação de jovens/adultos mais esclarecidos, mais críticos e mais tolerantes e solidários para com o mundo do qual são parte integrante.

**Já participou em projetos de solidariedade com algum grupo de crianças?**

Sim, ao longo de todos estes anos já foram muitos.

**Se sim, pode nomear os projetos ou dar exemplos?**

Apenas como exemplo temos... O Dia do Pijama, Dia do Idoso, Dia do Nariz Vermelho, Um Dia pela Vida, entre outros.

**De que forma esses projetos influenciam as atitudes e aprendizagens das crianças?**

São sempre potenciadores de valores/atitudes positivos e mais solidários, ajudando na formação da personalidade das crianças.

**Anexo 20: “Transcrição da Entrevista à Voluntária da *Dress a Girl Around the World*”**

**1. Qual é a finalidade da *Dress a Girl Around the World*?**

A *Dress a Girl Around the World* tem como finalidade fazer vestidos para doar a meninas de países carenciados, levando-lhes dignidade, protecção e esperança.

**2. Há quanto tempo este projeto existe em Portugal?**

Chegou a Portugal em maio de 2016, pela mão de Vanessa Campos.

**2.1. E em Portalegre?**

Em Portalegre chegou 2 meses depois, apenas com 4 pessoas.  
Neste momento este grupo tem cerca de 30 pessoas.

**3. Qual é o objetivo da *Dress a Girl Portugal*?**

A *Dress a Girl Portugal*... em abril de 2018, tornou-se uma associação sem fins lucrativos que promove encontros de costura intergeracionais, combatendo o isolamento social da população sénior, promovendo a melhoria da dinâmica familiar e a promoção da saúde de todas as voluntárias.

**4. Que idade tem?**

Tenho 45 anos.

**5. Qual é a sua profissão?**

Sou Educadora de Infância e professora de Educação Especial, profissão que desempenho há 5 anos.

**6. Há quanto tempo é voluntária nesta associação?**

Desde que chegou a Portalegre... Fui eu que iniciei o grupo na nossa cidade.

**7. Qual o motivo que a leva a ser voluntária?**

Penso que... ser voluntária é dar o melhor de nós aos outros. Sentir que é tão fácil fazer o bem, cada tecido cortado e transformado é o sentimento de que uma criança terá dignidade e felicidade. Ainda não fiz muitos vestidos nem calções, mas corto, organizo encontros, seja com escolas ou reuniões. Faço recolhas, exposições e passagens de modelos... dou o melhor de mim. E... sou feliz assim.

**8. Qual a importância de dar a conhecer este projeto a crianças?**

As crianças são o futuro da humanidade. Se queremos adultos responsáveis, ativos e colaborativos temos que iniciar o mais cedo possível.

**9. O que pensa da participação das crianças em projetos de solidariedade?**

Como educadora de infância, há 20 anos, tento sempre adaptar os projetos às faixas etárias mais novas. Adoro as perguntas, o interesse por aquilo em que acreditam, são muito autênticos.

**10. É habitual que crianças em idade pré-escolar visitem e participem no *Dress a Girl*?**

Falo do Grupo de Portalegre. As crianças mais pequenas têm colaborado nos desfiles, em que damos a conhecer o projeto. O vosso Jardim de Infância foi a primeira escola a visitar a nossa sede. Foi com muito agrado e satisfação que recebemos as 2 salas.

**11. Se sim, como acontece essa participação? Pode dar-nos alguns exemplos?**

Nesta participação tentamos fazer com que as crianças possam participar nos vestidos e calções. Nos encontros anteriores de costura solidária fazem-se calções e vestidos e não colocamos elásticos. As crianças colocarão posteriormente elásticos, colocam as cuecas e dobram as peças. No caso de termos doações de cuecas as crianças cortam etiquetas e dobram-nas. Se tivermos doações de elásticos eles enrolam nos tubos.

A colaboração e felicidade deles em ajudar crianças da sua idade é muito gratificante.

**Quer acrescentar mais alguma coisa?**

Sim quero.

A *Dress a Girl* necessita de doações de materiais para poder fazer as suas peças e de doações monetárias, através de transferência numa conta para esse fim, para o transporte de malas para o destino. Todos podemos ajudar!

**Anexo 21: “Sinopse da Entrevista à Voluntária da *Dress a Girl Around the World*”**

<b>Análise de conteúdo – Sinopse da entrevista Voluntária da associação <i>Dress a Girl Around the World</i> (Ed. V)</b>	
<b>Problemáticas</b>	<b>Ed. V</b>
<b>Identificação do Projeto <i>Dress a Girl Around the World</i></b>	<p><b>Qual é a finalidade da <i>Dress a Girl Around the World</i>?</b> A <i>Dress a Girl Around the World</i> tem como finalidade fazer vestidos para doar a meninas de países carenciados, levando-lhes dignidade, proteção e esperança.</p> <p><b>Há quanto tempo este projeto existe em Portugal?</b> Chegou a Portugal em maio de 2016, pela mão de Vanessa Campos.</p> <p><b>E em Portalegre?</b> Em Portalegre chegou 2 meses depois, apenas com 4 pessoas. Neste momento este grupo tem cerca de 30 pessoas.</p> <p><b>Qual é o objetivo da <i>Dress a Girl Portugal</i>?</b> A <i>Dress a Girl Portugal</i>... em abril de 2018, tornou-se uma associação sem fins lucrativos que promove encontros de costura intergeracionais, combatendo o isolamento social da população sénior, promovendo a melhoria da dinâmica familiar e a promoção da saúde de todas as voluntárias.</p>
<b>Identificação da voluntária e voluntariado</b>	<p><b>Que idade tem?</b> Tenho 45 anos.</p> <p><b>Qual é a sua profissão?</b> Sou Educadora de Infância e professora de Educação Especial, profissão que desempenho há 5 anos.</p> <p><b>Há quanto tempo é voluntária nesta associação?</b> Desde que chegou a Portalegre... Fui eu que iniciei o grupo na nossa cidade.</p> <p><b>Qual o motivo que a leva a ser voluntária?</b> Penso que... ser voluntária é dar o melhor de nós aos outros. Sentir que é tão fácil fazer o bem, cada tecido cortado e transformado é o sentimento de que uma criança terá dignidade e felicidade. Ainda não fiz muitos vestidos nem calções, mas corto, organizo encontros, seja com escolas ou reuniões. Faço recolhas, exposições e passagens de modelos... dou o melhor de mim. E... sou feliz assim.</p>
<b>Conceções sobre projetos de solidariedade</b>	<p><b>Qual a importância de dar a conhecer este projeto a crianças?</b> As crianças são o futuro da humanidade. Se queremos adultos responsáveis, ativos e colaborativos temos que iniciar o mais cedo possível.</p> <p><b>O que pensa da participação das crianças em projetos de solidariedade?</b> Como educadora de infância, há 20 anos, tento sempre adaptar os projetos às faixas etárias mais novas. Adoro as perguntas, o interesse por aquilo em que acreditam, são muito autênticos.</p> <p><b>É habitual que crianças em idade pré-escolar visitem e participem no <i>Dress a Girl</i>?</b> Falo do Grupo de Portalegre. As crianças mais pequenas têm colaborado nos desfiles, em que damos a conhecer o projeto. O vosso Jardim de Infância foi a primeira escola a visitar a nossa sede. Foi com muito agrado e satisfação que recebemos as 2 salas.</p> <p><b>Se sim, como acontece essa participação? Pode dar-nos alguns exemplos?</b> Nesta participação tentamos fazer com que as crianças possam participar nos vestidos e calções. Nos encontros anteriores de costura solidária fazem-se calções e vestidos e não colocamos elásticos. As crianças colocarão posteriormente elásticos, colocam as cuecas e dobram as peças.</p>

No caso de termos doações de cuecas as crianças cortam etiquetas e dobram-nas. Se tivermos doações de elásticos eles enrolam nos tubos. A colaboração e felicidade deles em ajudar crianças da sua idade é muito gratificante.

**Quer acrescentar mais alguma coisa?**

Sim quero.

A *Dress a Girl* necessita de doações de materiais para poder fazer as suas peças e de doações monetárias, através de transferência numa conta para esse fim, para o transporte de malas para o destino. Todos podemos ajudar!

**Anexo 22: “Transcrição das Entrevistas às Crianças”**

---

---

## Criança 1 (C1)

---

---

### 1. De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?

(Pensa) O Samuel e o Gonçalo.

### 2. Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?

O Samuel era o que tinha a blusa verde.

Ed. E. – E o Samuel era como os outros meninos?

Não, ele sentia-se mal.

Ed. E. – Sentia-se mal porquê?

Sentia-se mal naquela escola porque ele não fazia nada como os outros meninos. Só olhava para as nuvens.

### 3. E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?

Pensou que era aborrecido ser diferente. E depois olhou para as nuvens com o Samuel.

### 4. Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?

Era amigo. Falava com ele.

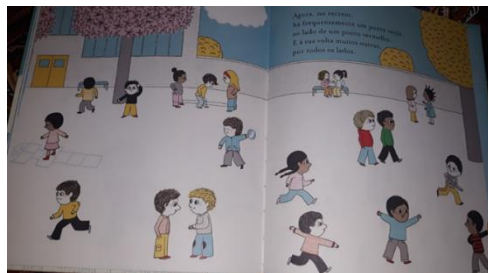
#### 4.1 Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?

Gosto de ser amigo de todos os meninos.

#### 4.2 Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?

Sim. À estátua, ao pião e às escondidas, e ainda à estatua silenciosa e ao berlinde.

### 5. O que é que vês nesta imagem?



Vejo os meninos a brincar.

**5.1 Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?**

Estão divertidos a brincar. São diferentes.

**5.2 Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?**

Não. Porque estão todos juntos a divertir-se.

**6. De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?**

(Sexta imagem). Porque eu gosto de ver os meninos todos a brincarem. Quero ainda dizer que as árvores também são diferentes como as pessoas, olha aqui nesta imagem. Uma é rosa e outra é amarela.

---

**Criança 2 (C2)**

---

**1. De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?**

(Responde logo) O Samuel e o Gonçalo.

**2. Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?**

Este. (Apontou para uma imagem do livro.)

Ed. E. – E o Samuel era como os outros meninos?

Não.

Ed. E. – Porquê?

Só olhava para o céu no intervalo, a ver as nuvens, sentado no banco e os outros meninos a brincar.

**3. E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?**

Pensou que ser diferente era um bocadinho chato.

Ed. E. – Chato porquê?

Porque o Samuel não brincava.

Ed. E. – O que é que ele fez?

Mostrou o peão azul, o que o peão fazia.

**4. Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?**

Perguntava se queria brincar comigo. Ou ia brincar com ela e depois ia brincar com os outros amigos.

Ed. E. – E levavas esse menino ou menina a brincar com os teus amigos?

Sim, podíamos brincar todos juntos.

#### 4.1 Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?

Sim, porque depois passava a ser minha amiga e a brincar connosco.

#### 4.2 Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?

Sim, às escondidas, ao macaquinho do chinês, à macaca e (pensa) à apanhada.

#### 5. O que é que vês nesta imagem?



Vejo um pontinho verde, um pontinho vermelho e um pontinho azul e mais pontinhos de várias cores.

#### 5.1 Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?

Os pontinhos estão a correr e a brincar. São diferentes. Este não tem o cabelo igual aos outros e (olha a imagem) este também não.

Ed. E. – E são diferentes só no cabelo?

(Olha bem para a imagem e analisa-a). Sim, só.

#### 5.2 Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?

Não. Porque assim tornam-se todos amigos, brincam às mesmas coisas e assim são felizes.

#### 6. De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?

(Terceira imagem). Esta. Porque foi quando o Gonçalo e o Samuel se tornaram amigos.

---

### Criança 3 (C3)

---

#### 1. De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?

Do Gonçalo.

Ed. E. – E mais quem?

O Samuel.

**2. Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?**

Apontou para uma imagem do Samuel, dizendo que era aquele.

Ed. E. – O Samuel era como os outros meninos?

Não, era diferente.

Ed. E. – E era diferente porquê?

Porque só olhava para as nuvens e os outros meninos brincavam. Ele não brincava à apanhada, à estatua, nem ao peão.

**3. E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?**

Pensou que ser diferente era irritante.

Ed. E. – E o que é que ele fez?

O Gonçalo sentou-se ao lado do Samuel. E olharam as nuvens.

**4. Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?**

Brincava com ela.

**4.1 Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?**

Sim, porque eu acho que ela era minha prima?

Ed. E. – tua prima porquê?

Porque os meus primos são meus amigos.

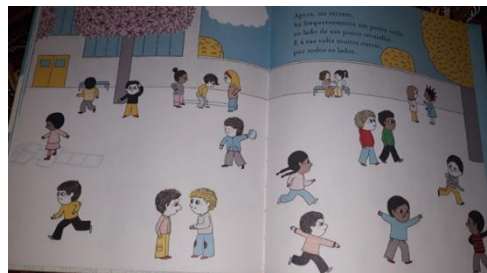
Ed. E. – E se esse menino ou menina não fosse teu primo, eras amigo à mesma?

Sim, era amigo.

**4.2 Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?**

Sim. Ao pião, à estátua, à apanhada, às escondidas e à ginástica. E ainda à musica.

**5. O que é que vês nesta imagem?**



Vejo um jogo aqui.

Ed. E. – E o que vês mais?

Meninos.

**5.1 Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?**

Diferentes. Uns têm calças iguais. Estes têm as blusas iguais e este não.

Ed. E. – São diferentes só na roupa?

Sim, só.

**5.2 Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?**

(Pensa algum tempo). Não. Porque são amigos.

**6. De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?**

(Terceira imagem). Porque o Gonçalo sentou-se ao lado do Samuel. Foram ver as nuvens e ficaram amigos.

---

---

**Criança 4 (C4)**

---

**1. De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?**

O Samuel e (Pensa) o Gonçalo.

**2. Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?**

O Samuel (pensa) era um menino que não fazia as coisas como os outros.

Ed. E. – Ele era diferente?

Sim, era. Ele não brincava.

**3. E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?**

Pensou que ele era muito estranho.

Ed. E. - E o que é que ele fez?

Sentou-se ao lado do Samuel no banco.

**4. Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?**

Eu perguntava porque é que ele era assim diferente.

Ed. E. – E o que é que perguntavas?

Perguntava o que ele tinha diferente. O Samuel era diferente porque olhava para as nuvens.

#### 4.1 Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?

Sim. Porque todos os meninos não são iguais. E eu era amigo à mesma.

#### 4.2 Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?

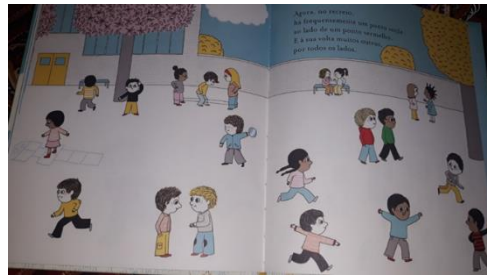
Sim. Brincava às escondidas. Porque eu adoro muito brincar às escondidas. E ainda ao jogo que jogámos na sala.

Ed. E. – Ainda te lembras do nome?

Não. É o da cobra.

Ed. E. – O Banyoka.

#### 5. O que é que vês nesta imagem?



Um ponto verde ao lado de um ponto vermelho. Mais um ponto preto.

#### 5.1 Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?

São diferentes. Estes (aponta) porque não brincam como o Samuel.

Ed. E. – Porquê? Achas que deviam estar a brincar como ele?

Sim. O Samuel também aprendeu a jogar à apanhada. Estes meninos podiam brincar como ele.

Ed. E. – E não há mais diferenças neles?

Não.

#### 5.2 Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?

Não. São todos amigos.

#### 6. De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?

(Quinta imagem). Esta. Porque o Gonçalo está a assomar-se numa árvore, deve estar a procurar o Samuel.

**1. De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?**

O Samuel e o seu amigo.

Ed. E. – Como se chamava o seu amigo?

(Pensa) O Gonçalo.

**2. Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?**

É este. (aponta para uma imagem)

Ed. E. – O Samuel era como os outros meninos?

Não

Ed. E.- Gostava das mesmas coisas que os outros meninos?

Não. Não jogava ao peão.

Ed. E. – Então ele fazia o quê?

Olhava para o céu.

**3. E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?**

(Pensa). Manuseia o livro: Foram ver os dragões juntos.

**4. Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?**

(Pensa e encolhe os ombros).

Ed. E. – las ao pé dele?

Sim.

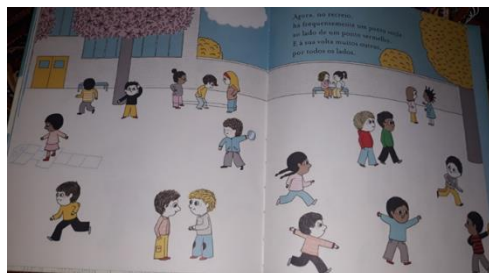
**4.1 Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?**

Sim. Porque (pensa e não responde).

**4.2 Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?**

Sim, às escondidas e à apanhada. Brincava aos crocodilos.

**5. O que é que vês nesta imagem?**



Menino a brincar.

**5.1 Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?**

São diferentes.

Ed. E. – Quais?

Encolhe os ombros e não quer responder.

**5.2 Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?**

Não. (Abana a cabeça).

**6. De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?**

(Sexta imagem). Esta. Porque os meninos estão a correr.

---

**Criança 6 (C6)**

---

**1. De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?**

O Samuel e o Gonçalo.

**2. Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?**

Era diferente. Ele não brincava, só olhava para o céu.

**3. E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?**

(Pensa)

Ed. E. – Pensou que ser diferente era o quê?

Irritante.

Ed. E. – Então o que é que ele fez?

Sentou-se ao lado do Samuel. E mostrou como se girava o peão.

**4. Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?**

Era amigo dele. Porque gostava dele.

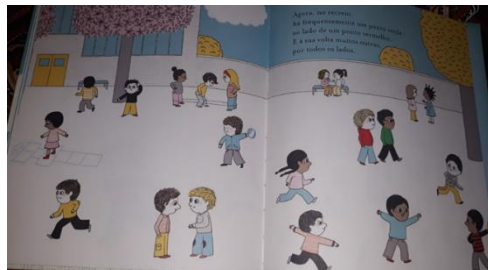
**4.1 Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?**

Era amigo dele. Porque gostava dele.

#### 4.2 Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?

À apanhada, ao jogo do salto e às escondidas.

#### 5. O que é que vês nesta imagem?



O Gonçalo e o Samuel.

Ed. E. – E mais?

Outros meninos.

#### 5.1 Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?

Estão a brincar. São diferentes. O cabelo deste é liso e está encaracolado.

Ed. E. – E são só diferentes no cabelo?

Sim. O cabelo deste (aponta) é amarelo.

#### 5.2 Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?

Não. Eles são diferentes mas são amigos à mesma.

#### 6. De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?

(Viu atentamente todas as imagens e escolhe a primeira imagem). Gosto desta imagem. Porque foi quando o menino novo chegou.

---

---

#### Criança 7 (C7)

---

---

#### 1. De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?

(Pensa) O Samuel e o Goncalo.

#### 2. Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?

Era este. (Aponta para uma imagem do livro)

Ed. E. – E ele era como os outros meninos?  
Não. Ele não brincava ao péo nem à estátua.

### 3. E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?

Ser diferente era aborrecido.

Ed. E. – O que é que ele fez?

Sentou-se ao pé do Samuel, para o conhecer.

### 4. Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?

(Pensa). Se ele fosse diferente, sentava-me ao pé dele e ficávamos amigos.

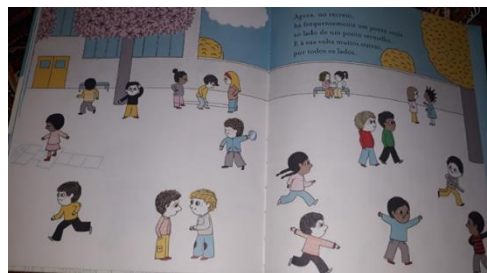
#### 4.1 Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?

Sim.

#### 4.2 Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?

À apanhada e à bola.

### 5. O que é que vês nesta imagem?



Meninos.

### 5.1 Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?

Uns são diferentes e outros são iguais.

Ed. E. – O que têm de diferente?

O cabelo e a cara.

### 5.2 Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?

Não. Porque são amigos.

### 6. De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?

(Primeira e Segunda imagem). Estas duas. Aqui está o Gonçalo e aqui o Samuel. E ainda não se conheciam.

---

---

## Criança 8 (C8)

---

---

### 1. De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?

(Pensa) Com alguma ajuda responde: O Gonçalo e o Samuel.

### 2. Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?

Este. (Aponta para uma imagem do livro)

Ed. E. – Ele era como os outros meninos?

Não.

Ed. E. – Gostava das mesmas coisas?

Sim.

Ed. E. – Sim?

Não. (Risos). Ele era diferente.

Ed. E. – Porquê?

Porque ele não jogava ao peão, nem à estátua.

Ed. E. – Então o que é que ele fazia?

Olhava para o céu.

### 3. E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?

(Pensa)

Ed. E. – Pensou que ser diferente era o quê?

Ser diferente.

Ed. E. – E era bom ou mau ser diferente?

Mau.

Ed. E. – Porquê?

Porque ele não brincava.

Ed. E. – E o que é que o Gonçalo fez?

Mostrou como se jogava ao peão.

### 4. Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?

Jogava à bola com ele.

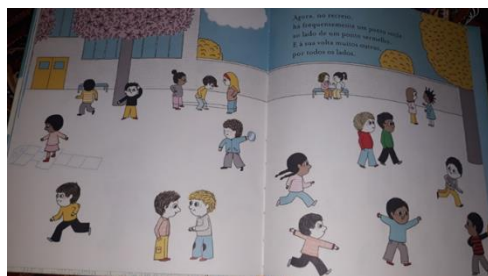
#### 4.1 Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?

Sim. Porque eu sou amiga de todos.

#### 4.2 Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?

Á bola e à apanhada.

### 5. O que é que vês nesta imagem?



Meninos.

#### 5.1 Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?

São muito bonitos.

Ed. E. – São iguais ou diferentes?

São iguais.

Ed. E. – Porquê?

Porque não são. São diferentes. Este e este (aponta). Porque usam óculos.

#### 5.2 Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?

Sim. Porque (pensa) não sei... Porque eles jogam à bola.

Ed. E. – Então eles estarem a jogar à bola é um problema?

Não.

Ed. E. – Então há algum problema?

Não, porque eles agora já são amigos.

### 6. De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?

(Sexta imagem). Porque é uma imagem bonita.

Ed. E. – É bonita porquê?

Porque todos os meninos estão a brincar.

---

## Criança 9 (C9)

---

### 1. De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?

O Samuel e o Gonçalo.

**2. Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?**

Este. (Aponta para uma imagem do livro)

Ed. E. – Ele era como os outros meninos?

Não. Ele era diferente.

Ed. E. – Porquê?

Não brincava ao peão, à estátua e às escondidas.

Ed. E. – Então o que é que ele fazia?

Olhava para o céu.

**3. E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?**

Sentou-se ao lado do Samuel.

Ed. E. – E o que é que os dois fizeram?

Viram dragões nas nuvens.

**4. Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?**

Brincava com ele.

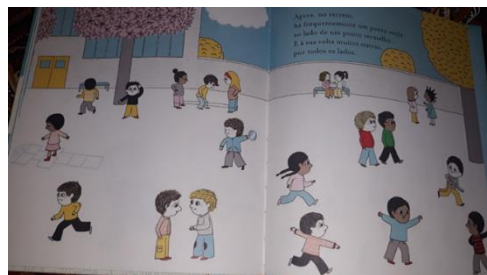
**4.1 Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?**

Porque se é um menino novo, nós temos de cumprimentar e conhecê-lo.

**4.2 Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?**

Sim, à apanhada, às escondidas e à macaca.

**5. O que é que vês nesta imagem?**



Vejo os meninos a brincar.

**5.1 Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?**

São diferentes.

Ed. E. – Quais é que são diferentes?

Estes (aponta). Têm as calças e as blusas diferentes.

Ed. E. – São só diferentes nas roupas?

E nos sapatos.

**5.2 Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?**

Não. Porque eles são crianças e são todos amigos.

**6. De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?**

(Sexta imagem). Porque estão todos juntos a brincar.

---

**Criança 10 (C10)**

---

**1. De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?**

Um menino novo que chegou à escola.

Ed. E. – E como se chamava esse menino?

Samuel.

Ed. E. – E quem era a outra personagem?

O Gonçalo.

**2. Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?**

O menino novo.

Ed. E. – Como era o menino novo?

Era diferente.

Ed. E – Porque é que ele era diferente?

Porque olhava para o céu.

**3. E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?**

Ser diferente era chato.

Ed. E. – E o que é que Gonçalo fez?

Mostrou-lhe o peão.

**4. Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?**

Conhecia-o.

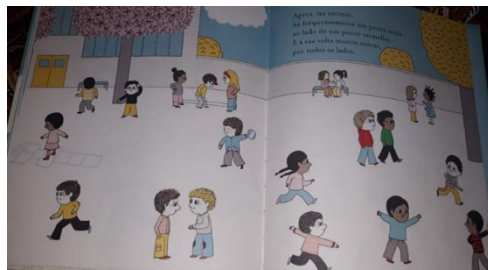
**4.1 Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?**

Sim, porque gostava dele.

#### 4.2 Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?

Sim. Brincava à apanhada, às escondidas e ao congela.

#### 5. O que é que vês nesta imagem?



Muitos meninos.

#### 5.1 Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?

Estão a brincar. São diferentes.

Ed. E. – Quais são os meninos que são diferentes? O que têm de diferente?

As blusas e as caras. Umas são castanhas e outras brancas.

#### 5.2 Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?

Não. Porque eles podem ser todos amigos.

#### 6. De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?

(Quarta imagem). Porque foi quando o Gonçalo mostrou o tornado ao Samuel. Mostrou-lhe um brinquedo novo.

---

### Criança 11 (C11)

---

#### 1. De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?

O Samuel e o Gonçalo.

#### 2. Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?

(Apontou para uma imagem do livro).

Ed. E – É esse?

Sim.

Ed. E – Como era o Samuel?

Diferente.

Ed. E. – Porquê?

Porque ele só olhava para as nuvens, era diferente dos outros meninos.

### **3. E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?**

Ele disse que ser diferente era aborrecido. Eu nunca olho para as nuvens.

Ed. E. – Porque é que nunca olhas para as nuvens?

Porque é aborrecido.

Ed. E. – E o que é que ele fez?

Sentou-se ao lado dele.

Ed. E. – E porque é que se sentou ao lado dele?

Para o conhecer.

### **4. Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?**

Jogava ao peão e à apanhada.

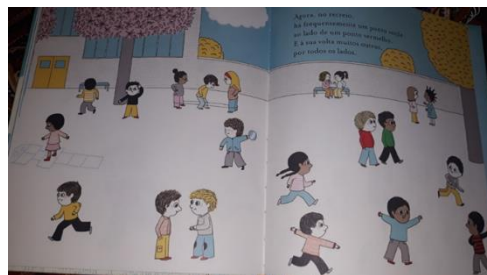
#### **4.1 Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?**

Sim, porque eu acho que o podia conhecer.

#### **4.2 Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?**

Escorregávamos nas árvores.

### **5. O que é que vês nesta imagem?**



Aqui está o Samuel e o Gonçalo. Uns estão a jogar à bola, outros à macaca e estes estão a saltar à corda.

#### **5.1 Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?**

São divertidos.

Ed. E. – E são diferentes ou iguais?

São diferentes. Este tem caracóis. Este também. São mais diferentes na camisola. Este tem uma camisola amarela e este não.

**5.2 Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?**

Estes estão a conversar um bocadinho. Não, porque alguns meninos gostam de brincar.

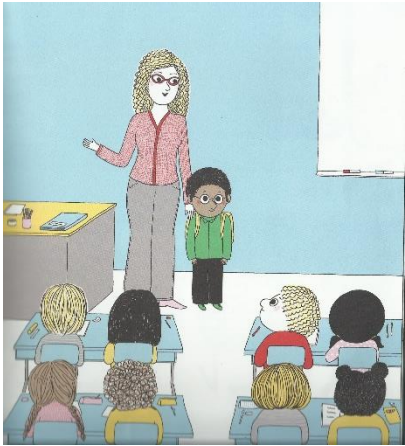


Ed. E. – E podem brincar todos juntos?

Podem. Também podem dar abraços, são amigos.

**6. De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?**

(Sexta imagem). Porque há muitos meninos e eles estão a brincar todos.

**Anexo 23: “Tabela das Escolhas das Imagens”**

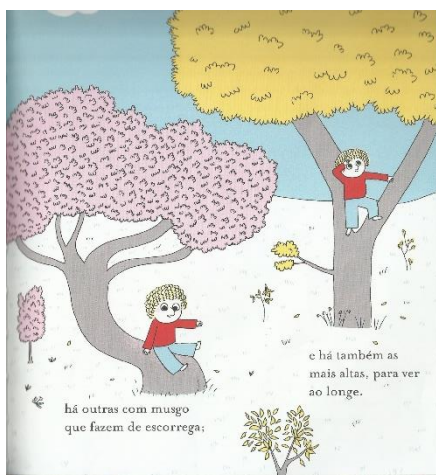
Imagem	Número de crianças que escolheram a imagem
<p data-bbox="432 300 555 331">1ª Imagem</p> 	<p data-bbox="1091 562 1107 593">2</p>
<p data-bbox="432 904 555 936">2ª Imagem</p> 	<p data-bbox="1091 1144 1107 1176">1</p>
<p data-bbox="432 1464 555 1496">3ª Imagem</p>  <p data-bbox="325 1928 647 1973">       - Um dragão chinês! - responde o Samuel.        É a primeira vez que o Gonçalo olha assim para o céu.     </p>	<p data-bbox="1091 1720 1107 1751">2</p>

4ª Imagem



1

5ª Imagem



1

6ª Imagem



5

**Anexo 24: “Sinopse das Entrevistas às Crianças”**

	Problemática	
	Compreensão da história	Ideias das crianças face à diversidade, à diferença e solidariedade
C1	<p><b>De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?</b> (Pensa) O Samuel e o Gonçalo.</p> <p><b>Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?</b> O Samuel era o que tinha a blusa verde.</p> <p><b>E o Samuel era como os outros meninos?</b> Não, ele sentia-se mal.</p> <p><b>Sentia-se mal porquê?</b> Sentia-se mal naquela escola porque ele não fazia nada como os outros meninos. Só olhava para as nuvens.</p> <p><b>E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?</b> Pensou que era aborrecido ser diferente. E depois olhou para as nuvens com o Samuel.</p>	<p><b>Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?</b> Era amigo. Falava com ele.</p> <p><b>Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?</b> Gosto de ser amigo de todos os meninos.</p> <p><b>Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?</b> Sim. À estátua, ao pião e às escondidas, e ainda à estatua silenciosa e ao berlinde.</p> <p><b>O que é que vês nesta imagem?</b> Vejo os meninos a brincar.</p> <p><b>Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?</b> Estão divertidos a brincar. São diferentes.</p> <p><b>Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?</b> Não. Porque estão todos juntos a divertir-se.</p> <p><b>De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?</b> (Sexta imagem). Porque eu gosto de ver os meninos todos a brincarem. Quero ainda dizer que as árvores também são diferentes como as pessoas, olha aqui nesta imagem. Uma é rosa e outra é amarela.</p>
C2	<p><b>De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?</b> (Responde logo) O Samuel e o Gonçalo.</p> <p><b>Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava</b></p>	<p><b>Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?</b> Perguntava se queria brincar comigo. Ou ia brincar com ela e depois ia brincar com os outros amigos.</p>

	<p><b>das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?</b> Este. (Apontou para uma imagem do livro.)</p> <p><b>E o Samuel era como os outros meninos?</b> Não.</p> <p><b>Porquê?</b> Só olhava para o céu no intervalo, a ver as nuvens, sentado no banco e os outros meninos a brincar.</p> <p><b>E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?</b> Pensou que ser diferente era um bocadinho chato.</p> <p><b>Chato porquê?</b> Porque o Samuel não brincava.</p> <p><b>O que é que ele fez?</b> Mostrou o peão azul, o que o peão fazia.</p>	<p><b>E levavas esse menino ou menina a brincar com os teus amigos?</b> Sim, podíamos brincar todos juntos.</p> <p><b>Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?</b> Sim, porque depois passava a ser minha amiga e a brincar connosco.</p> <p><b>Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?</b> Sim, às escondidas, ao macaquinho do chinês, à macaca e (pensa) à apanhada.</p> <p><b>O que é que vês nesta imagem?</b> Vejo um pontinho verde, um pontinho vermelho e um pontinho azul e mais pontinhos de várias cores.</p> <p><b>Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?</b> Os pontinhos estão a correr e a brincar. São diferentes. Este não tem o cabelo igual aos outros e (olha a imagem) este também não.</p> <p><b>E são diferentes só no cabelo?</b> (Olha bem para a imagem e analisa-a). Sim, só.</p> <p><b>Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?</b> Não. Porque assim tornam-se todos amigos, brincam às mesmas coisas e assim são felizes.</p> <p><b>De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?</b> (Terceira imagem). Esta. Porque foi quando o Gonçalo e o Samuel se tornaram amigos.</p>
C3	<p><b>De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?</b> Do Gonçalo.</p> <p><b>E mais quem?</b> O Samuel.</p> <p><b>Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?</b> Apontou para uma imagem do Samuel, dizendo que era aquele.</p> <p><b>O Samuel era como os outros meninos?</b></p>	<p><b>Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?</b> Brincava com ela.</p> <p><b>Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?</b> Sim, porque eu acho que ela era minha prima?</p> <p><b>A tua prima porquê?</b> Porque os meus primos são meus amigos.</p>

	<p>Não, era diferente.  <b>E era diferente porquê?</b>          Porque só olhava para as nuvens e os outros meninos brincavam. Ele não brincava à apanhada, à estatua, nem ao peão.</p> <p><b>E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?</b>          Pensou que ser diferente era irritante.  <b>E o que é que ele fez?</b>          O Gonçalo sentou-se ao lado do Samuel. E olharam as nuvens.</p>	<p><b>E se esse menino ou menina não fosse teu primo, eras amigo à mesma?</b>          Sim, era amigo.</p> <p><b>Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?</b>          Sim. Ao pião, à estátua, à apanhada, às escondidas e à ginástica. E ainda à musica.</p> <p><b>O que é que vês nesta imagem?</b>          Vejo um jogo aqui.  <b>E o que vês mais?</b>          Meninos.</p> <p><b>Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?</b>          Diferentes. Uns têm calças iguais. Estes têm as blusas iguais e este não.  <b>São diferentes só na roupa?</b>          Sim, só.</p> <p><b>Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?</b>          (Pensa algum tempo). Não. Porque são amigos.</p> <p><b>De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?</b>          (Terceira imagem). Porque o Gonçalo sentou-se ao lado do Samuel. Foram ver as nuvens e ficaram amigos.</p>
<p><b>C4</b></p>	<p><b>De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?</b>          O Samuel e (Pensa) o Gonçalo.</p> <p><b>Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?</b>          O Samuel (pensa) era um menino que não fazia as coisas como os outros.  <b>Ele era diferente?</b>          Sim, era. Ele não brincava.</p> <p><b>E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?</b>          Pensou que ele era muito estranho.  <b>E o que é que ele fez?</b>          Sentou-se ao lado do Samuel no banco.</p>	<p><b>Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?</b>          Eu perguntava porque é que ele era assim diferente.  <b>E o que é que perguntavas?</b>          Perguntava o que ele tinha diferente. O Samuel era diferente porque olhava para as nuvens.</p> <p><b>Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?</b>          Sim. Porque todos os meninos não são iguais. E eu era amigo à mesma.</p> <p><b>Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?</b>          Sim. Brincava às escondidas. Porque eu adoro muito brincar às</p>

		<p>escondidas. E ainda ao jogo que jogámos na sala.  <b>Ainda te lembras do nome?</b>          Não. É o da cobra.  <b>O Banyoka.</b></p> <p><b>O que é que vês nesta imagem?</b>          Um ponto verde ao lado de um pondo vermelho. Mais um ponto preto.</p> <p><b>Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?</b>          São diferentes. Estes (aponta) porque não brincam como o Samuel.  <b>Porquê? Achas que deviam estar a brincar como ele?</b>          Sim. O Samuel também aprendeu a jogar à apanhada. Estes meninos podiam brincar como ele.  <b>E não há mais diferenças neles?</b>          Não.</p> <p><b>Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?</b>          Não. São todos amigos.</p> <p><b>De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?</b>          (Quinta imagem). Esta. Porque o Gonçalo está a assomar-se numa árvore, deve estar a procurar o Samuel.</p>
<p><b>C5</b></p>	<p><b>De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?</b>          O Samuel e o seu amigo.  <b>Como se chamava o seu amigo?</b>          (Pensa) O Gonçalo.</p> <p><b>Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?</b>          É este. (aponta para uma imagem)  <b>O Samuel era como os outros meninos?</b>          Não.  <b>Gostava das mesmas coisas que os outros meninos?</b>          Não. Não jogava ao peão.  <b>Então ele fazia o quê?</b>          Olhava para o céu.</p> <p><b>E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?</b>          (Pensa). Manuseia o livro: Foram ver os dragões juntos.</p>	<p><b>Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?</b>          (Pensa e encolhe os ombros).  <b>las ao pé dele?</b>          Sim.</p> <p><b>Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?</b>          Sim. Porque (pensa e não responde).</p> <p><b>Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?</b>          Sim, às escondidas e à apanhada. Brincava aos crocodilos.</p> <p><b>O que é que vês nesta imagem?</b>          Menino a brincar.</p>

		<p><b>Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?</b> São diferentes.</p> <p><b>Quais?</b> Encolhe os ombros e não quer responder.</p> <p><b>Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?</b> Não. (Abana a cabeça).</p> <p><b>De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?</b> (Sexta imagem). Esta. Porque os meninos estão a correr.</p>
<p><b>C6</b></p>	<p><b>De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?</b> O Samuel e o Gonçalo.</p> <p><b>Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?</b> Era diferente. Ele não brincava, só olhava para o céu.</p> <p><b>E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?</b> (Pensa) <b>Pensou que ser diferente era o quê?</b> Irritante. <b>Então o que é que ele fez?</b> Sentou-se ao lado do Samuel. E mostrou como se girava o peão.</p>	<p><b>Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?</b> Era amigo dele. Porque gostava dele.</p> <p><b>Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?</b> Era amigo dele. Porque gostava dele.</p> <p><b>Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?</b> À apanhada, ao jogo do salto e às escondidas.</p> <p><b>O que é que vês nesta imagem?</b> O Gonçalo e o Samuel. <b>E mais?</b> Outros meninos.</p> <p><b>Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?</b> Estão a brincar. São diferentes. O cabelo deste é liso e está encaracolado. <b>E são só diferentes no cabelo?</b> Sim. O cabelo deste (aponta) é amarelo.</p> <p><b>Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?</b> Não. Eles são diferentes mas são amigos à mesma.</p>

		<p><b>De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?</b> (Viu atentamente todas as imagens e escolhe a primeira imagem). Gosto desta imagem. Porque foi quando o menino novo chegou.</p>
C7	<p><b>De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?</b> (Pensa) O Samuel e o Gonçalo.</p> <p><b>Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?</b> Era este. (Aponta para uma imagem do livro) <b>E ele era como os outros meninos?</b> Não. Ele não brincava ao peão nem à estátua.</p> <p><b>E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez? O que é que ele fez?</b> Ser diferente era aborrecido. Sentou-se ao pé do Samuel, para o conhecer.</p>	<p><b>Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?</b> (Pensa). Se ele fosse diferente, sentava-me ao pé dele e ficávamos amigos.</p> <p><b>Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?</b> Sim.</p> <p><b>Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?</b> À apanhada e à bola.</p> <p><b>O que é que vês nesta imagem?</b> Meninos.</p> <p><b>Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?</b> Uns são diferentes e outros são iguais. <b>O que têm de diferente?</b> O cabelo e a cara.</p> <p><b>Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?</b> Não. Porque são amigos.</p> <p><b>De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?</b> (Primeira e Segunda imagem). Estas duas. Aqui está o Gonçalo e aqui o Samuel. E ainda não se conheciam.</p>
C8	<p><b>De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?</b> (Pensa) Com alguma ajuda responde: O Gonçalo e o Samuel.</p> <p><b>Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?</b> Este. (Aponta para uma imagem do livro) <b>Ele era como os outros meninos?</b> Não. <b>Gostava das mesmas coisas?</b></p>	<p><b>Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?</b> Jogava à bola com ele.</p> <p><b>Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?</b> Sim. Porque eu sou amiga de todos.</p> <p><b>Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?</b></p>

	<p>Sim.  <b>Sim?</b>          Não. (Risos). Ele era diferente.  <b>Porquê?</b>          Porque ele não jogava ao peão, nem à estátua.  <b>Então o que é que ele fazia?</b>          Olhava para o céu.</p> <p><b>E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?</b>          (Pensa)  <b>Pensou que ser diferente era o quê?</b>          Ser diferente.  <b>E era bom ou mau ser diferente?</b>          Mau.  <b>Porquê?</b>          Porque ele não brincava.  <b>E o que é que o Gonçalo fez?</b>          Mostrou como se jogava ao peão.</p>	<p>À bola e à apanhada.</p> <p><b>O que é que vês nesta imagem?</b>          Meninos.</p> <p><b>Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?</b>          São muito bonitos.  <b>São iguais ou diferentes?</b>          São iguais.  <b>Porquê?</b>          Porque não são. São diferentes. Este e este (aponta). Porque usam óculos.</p> <p><b>Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?</b>          Sim. Porque (pensa) não sei...          Porque eles jogam à bola.  <b>Então eles estarem a jogar à bola é um problema?</b>          Não.  <b>Então há algum problema?</b>          Não, porque eles agora já são amigos.</p> <p><b>De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?</b>          (Sexta imagem). Porque é uma imagem bonita.  <b>É bonita porquê?</b>          Porque todos os meninos estão a brincar.</p>
<p><b>C9</b></p>	<p><b>De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?</b>          O Samuel e o Gonçalo.</p> <p><b>Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?</b>          Este. (Aponta para uma imagem do livro)  <b>Ele era como os outros meninos?</b>          Não. Ele era diferente.  <b>Porquê?</b>          Não brincava ao peão, à estátua e às escondidas.  <b>Então o que é que ele fazia?</b>          Olhava para o céu.</p> <p><b>E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?</b>          Sentou-se ao lado do Samuel.  <b>E o que é que os dois fizeram?</b>          Viram dragões nas nuvens.</p>	<p><b>Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?</b>          Brincava com ele.</p> <p><b>Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?</b>          Porque se é um menino novo, nós temos de cumprimentar e conhecê-lo.</p> <p><b>Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?</b>          Sim, à apanhada, às escondidas e à macaca.</p> <p><b>O que é que vês nesta imagem?</b>          Vejo os meninos a brincar.</p> <p><b>Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais</b></p>

		<p><b>ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?</b> São diferentes.</p> <p><b>Quais é que são diferentes?</b> Estes (aponta). Têm as calças e as blusas diferentes.</p> <p><b>São só diferentes nas roupas?</b> E nos sapatos.</p> <p><b>Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?</b> Não. Porque eles são crianças e são todos amigos.</p> <p><b>De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?</b> (Sexta imagem). Porque estão todos juntos a brincar.</p>
<p><b>C10</b></p>	<p><b>De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?</b> Um menino novo que chegou à escola.</p> <p><b>E como se chamava esse menino?</b> Samuel.</p> <p><b>E quem era a outra personagem?</b> O Gonçalo.</p> <p><b>Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?</b> O menino novo.</p> <p><b>Como era o menino novo?</b> Era diferente.</p> <p><b>Porque é que ele era diferente?</b> Porque olhava para o céu.</p> <p><b>E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?</b> Ser diferente era chato.</p> <p><b>E o que é que Gonçalo fez?</b> Mostrou-lhe o peão.</p>	<p><b>Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?</b> Conhecia-o.</p> <p><b>Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?</b> Sim, porque gostava dele.</p> <p><b>Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?</b> Sim. Brincava à apanhada, às escondidas e ao congela.</p> <p><b>O que é que vês nesta imagem?</b> Muitos meninos.</p> <p><b>Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?</b> Estão a brincar. São diferentes.</p> <p><b>Quais são os meninos que são diferentes? O que têm de diferente?</b> As blusas e as caras. Umas são castanhas e outras brancas.</p> <p><b>Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?</b> Não. Porque eles podem ser todos amigos.</p> <p><b>De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?</b> (Quarta imagem). Porque foi quando o Gonçalo mostrou o</p>

		tornado ao Samuel. Mostrou-lhe um brinquedo novo.
C11	<p><b>De quem nos fala esta história? Quem são as personagens da história?</b> O Samuel e o Gonçalo.</p> <p><b>Quem era o Samuel? E o Samuel era como os outros meninos? Gostava das mesmas coisas? Ele era diferente porquê?</b> (Apontou para uma imagem do livro). <b>É esse?</b> Sim. <b>Como era o Samuel?</b> Diferente. <b>Porquê?</b> Porque ele só olhava para as nuvens, era diferente dos outros meninos.</p> <p><b>E o Gonçalo, o que é que ele pensou? E o que é que ele fez?</b> Ele disse que ser diferente era aborrecido. Eu nunca olho para as nuvens. <b>Porque é que nunca olhas para as nuvens?</b> Porque é aborrecido. <b>E o que é ele fez?</b> Sentou-se ao lado dele. <b>E porque é que será que se sentou ao lado dele?</b> Para o conhecer.</p>	<p><b>Se tu fosses o Gonçalo o que é que tu farias, se chegasse um menino ou uma menina nova à escola e se ele ou ela fosse diferente?</b> Jogava ao peão e à apanhada.</p> <p><b>Serias amigo desse menino ou dessa menina? Porquê?</b> Sim, porque eu acho que o podia conhecer.</p> <p><b>Brincarias com o menino ou com a menina? A que brincadeiras?</b> Escorregávamos nas árvores.</p> <p><b>O que é que vês nesta imagem?</b> Aqui está o Samuel e o Gonçalo. Uns estão a jogar à bola, outros à macaca e estes estão a saltar à corda.</p> <p><b>Como é que são estes meninos e estas meninas? São todos iguais ou são diferentes? Os quais é que são diferentes e porquê?</b> São divertidos. <b>E são diferentes ou iguais?</b> São diferentes. Este tem caracóis. Este também. São mais diferentes na camisola. Este tem uma camisola amarela e este não.</p> <p><b>Achas que há algum problema em todos os meninos e meninas brincarem juntos? Porquê?</b> Estes estão a conversar um bocadinho. Não, porque alguns meninos gostam de brincar. <b>E podem brincar todos juntos?</b> Podem. Também podem dar abraços, são amigos. <b>De todas as imagens do livro, qual é a que tu gostas mais? Porquê?</b> (Sexta imagem). Porque há muitos meninos e eles estão a brincar todos.</p>