



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Mónica Cristina
Borges e Sousa**

**Cidadania e educação intercultural: um estudo nos
primeiros anos de escolaridade**



**Mónica Cristina
Borges e Sousa**

**Cidadania e educação intercultural: um estudo nos
primeiros anos de escolaridade**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais e irmã.

o júri
Presidente

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Miguéis
Professora associada da Universidade de Aveiro

Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira
Assistente convidada do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Prof.^a Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora associada da Universidade de Aveiro (orientadora)

Realizar este trabalho revelou-se num grande desafio. Durante todo o seu processo houve tempo para angústias, para errar e para enfrentar dificuldades, como também houve tempo para alegrias, para certezas e para novas aprendizagens. Contudo, com este trabalho fechamos uma etapa e abrimos caminhos, contando sempre com aqueles que mais nos apoiaram.

Agradecimentos

À minha orientadora Prof.^a Ana Isabel Andrade, por toda a sua dedicação, disponibilidade, palavras sábias e amigas e por todas as aprendizagens que me proporcionou.

À Prof.^a Aida Figueiredo, pela sua orientação durante a Prática Pedagógica Supervisionada, bem como por todas as palavras de amizade e de carinho ao longo deste percurso e por me fazer refletir sobre o mais importante: as crianças.

À Prof.^a Gabriela Portugal, pela sua orientação durante a Prática Pedagógica Supervisionada e por todas as aprendizagens e saberes que adquiri sobre o universo da infância.

Aos meus pais, Ana e Paulo, pelos sacrifícios que fizeram por mim, pelo amor que sempre me deram, por sempre acreditarem nas minhas capacidades e me incentivarem a não desistir.

À minha irmã, Mafalda, por todo o companheirismo, pelo incentivo e por todos os momentos divertidos que passamos.

Aos meus avós, Teresa, Arlinda e Joaquim, pelo orgulho que sei que sentem por mim e por todo o amor que me deram e continuam a dar ao longo da vida.

Ao meu namorado, Tiago, por toda a paciência que teve comigo, por todas as palavras de coragem, por todo o incentivo, pela compreensão nos momentos de ausência e por acreditar em mim, muitas vezes, mais do que eu própria.

À minha colega de estágio, Catarina, por todos os momentos de partilha e por todo o apoio durante este percurso.

Às minhas colegas de curso, Joana, Teresa e Filipa por me apoiarem quando mais precisei e fazerem-me acreditar que conseguia ultrapassar todos os obstáculos.

À minha grande amiga, Ana, por toda a amizade que sempre me demonstrou desde a nossa infância.

À educadora cooperante, Fátima Vieira e à professora cooperante, Fátima Melo, pela troca de saberes e por me proporcionarem experiências fantásticas ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada.

Aos alunos envolvidos no projeto, pois sem eles não seria possível realizar este estudo, e a todas as outras crianças com quem me fui cruzando ao longo da minha formação profissional.

A todos(as) que de forma direta ou indireta sempre me apoiaram e acreditaram que conseguiria atingir mais uma etapa na minha vida. Muito obrigada!

palavras-chave

educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação intercultural, currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

Uma vez que a educação intercultural está intimamente ligada a uma educação para a cidadania, faz todo o sentido trabalhá-las em conjunto. Com a globalização que vamos enfrentando é fundamental que a escola eduque de forma a desenvolver a competência intercultural dos alunos e para que estes se tornem futuros cidadãos mais justos e atentos ao outro. Com o intuito de estudar essa problemática desenvolvemos e pusemos em prática um projeto de intervenção, intitulado *Diferentes, diferentes, mas todos participantes* e posto em prática numa turma de 3.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com este projeto pretendemos dar resposta à seguinte questão de investigação: como podemos educar para a cidadania através da educação intercultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico? Para tal pretendemos atingir os seguintes objetivos de investigação: compreender como promover a inclusão da etnia cigana através da educação intercultural e da educação para a cidadania; desenvolver competências profissionais utilizando a educação intercultural e a educação para a cidadania; perceber como podemos mudar a escola através da educação intercultural e da educação para a cidadania. Assim sendo, o presente trabalho é um estudo do tipo investigação-ação, com recolha de dados através da videogravação e essencialmente através da observação participante. Com este trabalho pudemos chegar à conclusão, com a análise dos dados, que os alunos construíram novos conhecimentos no que diz respeito à existência da diferença, bem como desenvolveram as atitudes de respeito e tolerância para com o Outro, ao mesmo tempo que foram valorizando a sua própria cultura.

Keywords

education for diversity, education for citizenship, intercultural education, curriculum primary education

Abstract

Since intercultural education is closely connected to an education for citizenship, it makes much sense to work these concepts together. With the process of globalization, it is critical that schools may educate with the aim of developing intercultural competence of the students and also in a way they become fairer future citizens and attentive to their peers. In order to address this topic we developed an intervention project entitled "different , different , but all participants", which was applied to a class of both the 3rd and 4th year, from the 1st level of primary education.

With this project we intend to respond to the following research question: how can we educate for the citizenship through intercultural education in the 1st level of primary education. To clarify this question, we intend to achieve the following research objectives: to understand how to promote the inclusion of individuals from the Roma communities through intercultural education and education for citizenship; to develop professional skills using intercultural education and education for citizenship; to understand how one may improve the school through intercultural education and education for citizenship.

Therefore, the present work is a study of the type investigation-action, with data collection through video recording and primarily through participant observation. After this work and after the data analysis, we could come to the conclusion that the students built new knowledge regarding the existence of differences and developed attitudes of respect and tolerance towards their peers, while also developing appreciation for their own culture.

Índice

Índice de quadros	III
Índice de figuras	III
Lista de anexos	IV
Lista de abreviaturas	V
Introdução	9
Capítulo I – Educação intercultural	15
Introdução	17
Sensibilização à diversidade linguística e cultural	20
Educação e competência intercultural	22
Capítulo II – Educação para a cidadania	33
Introdução	35
Escola e cidadania	36
Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
Capítulo III – Metodologia de investigação-intervenção	47
Introdução	49
1. Enquadramento metodológico: questões e objetivos de investigação	50
2. Projeto de intervenção – <i>Diferentes, diferentes, mas todos participantes</i>	52
2.1. Caracterização da realidade pedagógica	52
2.2. Enquadramento curricular do projeto de intervenção	53
2.3. Organização do projeto e intervenção	55
2.4. Descrição das sessões do projeto de intervenção	56
2.4.1. “Espelho meu, espelho meu, que diferenças tenho eu?”	56
2.4.2. “Gente diferente, gente diferente, como (con)viver na cidade conscientemente”	58
2.4.3. “Escolas, escolas, que diferença fazem da minha?”	60
2.4.4. “Malala, um exemplo a seguir”	61
2.4.5. “Escola: um valor sem igual”	63
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	64
3.1. A observação direta e a videogravação	64

3.2. Os registos das crianças	65
Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados	69
Introdução	71
1. Metodologia de análise e apresentação das categorias	72
2. Análise e discussão dos resultados	74
2.1. Aprender a conhecer	75
2.2. Aprender a conviver	83
2.3. Aprender a ser	92
3. Síntese dos resultados	95
Conclusão	99
Bibliografia	107
Anexos	115

Índice de Quadros

Quadro 1 – Sessões individuais desenvolvidas ao longo do projeto	55
Quadro 2 – Sessões conjuntas desenvolvidas ao longo do projeto	56
Quadro 3 – Dados recolhidos nas sessões do projeto.....	66
Quadro 4 – Categorias de análise	74

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de competência intercultural	27
Figura 2 – Modelo de competência comunicativa intercultural	29
Figura 3 – “Gente diferente”	56
Figura 4 – Desenho de uma criança.....	57
Figura 5 – Forma da cidade	58
Figura 6 – Cartolina da cidade desenhada	60
Figura 7 – Cartolina com as regras nas diferentes línguas	60
Figura 8 – Cartões para a escrita das cartas	61
Figura 9 – Tabela com as palavras em diferentes línguas	62
Figura 10 – Tabela com as palavras mais importantes	63
Figura 11 – Cartão em forma de escola	63
Figura 12 – Carta de um aluno	79
Figura 13 – Cartas de alunos	80
Figura 14 – Tabela com palavras em diferentes línguas.....	91

Lista de anexos

Anexo 1 – Instrumento de apoio à planificação do projeto de intervenção	115
Anexo 2 – Planificação do projeto de intervenção.....	117
Anexo 3 – Transcrições das videograções.....	119
Anexo 4 – Materiais e fotografias da Sessão IV “ <i>Espelho meu, espelho meu, que diferenças tenho eu?</i> ”	219
Anexo 5 – Materiais e fotografias da Sessão V “ <i>Gente diferente, gente diferente, como (con)viver na cidade conscientemente</i> ”	223
Anexo 6 – Materiais e fotografias da Sessão VI “ <i>Escolas, escolas, que diferença fazem da minha?</i> ”	225
Anexo 7 – Materiais e fotografias da Sessão VII “ <i>Malala, um exemplo a seguir</i> ”	243
Anexo 8 – Materiais e fotografias da Sessão VIII “ <i>Malala, um exemplo a seguir</i> ”	245
Anexo 9 – Imagens do livro “Gente diferente”	247

Lista de Abreviaturas

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SIE – Seminário de Investigação Educacional

CEB – Ciclo do Ensino Básico

SDLC – Sensibilização para a Diversidade Linguística e Cultural

CI – Competência Intercultural

CCI – Competência Comunicativa Intercultural

“Há que ultrapassar barreiras étnicas, económicas, sociais, culturais e religiosas e partir à conquista de estratégias para a ação (...) que permitam transcender as várias culturas e vidas que se cruzam em cada um de nós” (Peres, 2000, p. 60).

Introdução

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) de forma a obter o grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta componente alia-se a uma outra componente curricular – Seminário de Investigação Educacional (SIE) – articulando-se, assim, com o intuito de criar contextos propícios à experimentação de um projeto que seja objeto da redação do relatório. A PPS visa ajudar no desenvolvimento do formando, no que respeita à sua formação cooperativa, à adoção de práticas adequadas a um docente responsável, bem como à de reflexão crítica sobre a sua ação. Por conseguinte, o SIE pretende contribuir para o desenvolvimento de competências a nível da investigação educacional que apoiem o desempenho profissional, fazendo refletir sobre o mesmo, a partir de experiências vividas como docente.

Nesta linha, o presente estudo foi elaborado no contexto educativo de PPS e SIE ao longo de dois semestres, sendo que, no primeiro, nos dedicámos à construção do enquadramento teórico sustentador deste estudo (Capítulos I e II) e no segundo ao desenvolvimento do projeto de intervenção em contexto de sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Capítulos III e IV).

O presente trabalho tem como enfoque a temática original da unidade curricular de SIE - *Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão* – tendo dado origem a temáticas mais específicas, enquadradas nos interesses e nas necessidades do aluno, professor e/ou educador. Tendo assim como base esta temática, optámos por desenvolver o estudo em torno da diversidade cultural e de uma educação para a cidadania, de forma a contribuir para o desenvolvimento de diversas competências nos alunos, como por exemplo saber relacionar-se com os outros e respeitar a diferença, e para que estes pudessem manifestar mais respeito e tolerância para com o Outro, através de atividades de educação à diversidade linguística e cultural.

Deste modo, este relatório intitula-se de *Cidadania e educação intercultural: um estudo nos primeiros anos de escolaridade*, pretendendo articular *cidadania e educação intercultural* pelo facto de estarmos perante uma globalização cada vez maior, o que faz com que o ser humano deva ter consciência de si como um cidadão do planeta e onde existem outras culturas. É no sentido desta ideia que o professor deve sensibilizar os seus alunos para a diversidade cultural desde os primeiros anos de escolaridade.

Com este estudo e durante a sua realização procurámos dar resposta à nossa questão de investigação: Como podemos educar para a cidadania através da educação intercultural no 1.º CEB?. É nesta linha de pensamento que definimos os objetivos de investigação, para que melhor pudéssemos responder: compreender como promover a inclusão da etnia cigana através da educação intercultural e da educação para a cidadania; desenvolver competências profissionais utilizando a educação intercultural e a educação para a cidadania; perceber como podemos mudar a escola através da educação intercultural e da educação para a cidadania.

No que concerne à organização deste relatório, podemos dizer que se divide em duas grandes partes. Na primeira parte podemos contar com dois capítulos onde está presente o enquadramento teórico do estudo. Na segunda parte, igualmente com dois capítulos, encontramos o estudo empírico.

No primeiro capítulo do enquadramento teórico, *Educação intercultural*, fazemos uma abordagem muito breve à sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC), contextualizando-a numa educação intercultural, tendo em conta que deve ser abordada nos primeiros anos de escolaridade de forma a desenvolver a competência intercultural das crianças.

No segundo capítulo, *Educação para a cidadania*, apresenta-se primeiramente uma explicação sobre o que significa a educação para a cidadania e a sua importância nos primeiros anos de escolaridade. De seguida apresentamos uma contextualização deste tema no currículo do 1.º CEB, uma vez que é importante que este tema esteja incluído nestes anos de escolaridade. É, ainda, apresentado o papel fundamental do professor e da escola na promoção de valores que permitam uma (con)vivência pacífica e construtiva com o Outro.

No que diz respeito à parte do estudo empírico, no primeiro capítulo, *Metodologia de investigação-ação*, começamos por fazer um enquadramento metodológico onde é apresentada a questão de investigação. Em seguida damos a conhecer o projeto de intervenção intitulado “Diferentes, diferentes, mas todos participantes” fazendo uma breve caracterização da realidade pedagógica e explicando como este estudo se insere curricularmente. Neste capítulo, explicamos, ainda, a organização do projeto, bem como descrevendo as sessões implementadas.

No último e quarto capítulo, ainda referente ao estudo empírico, *Apresentação e análise dos dados*, são definidas as categorias de análise dos dados com base na metodologia adotada e apresentada. Numa última fase, fazemos a análise e a discussão dos resultados obtidos.

Posto isto, importa refletir sobre todo o trabalho realizado. Assim, apresentamos algumas considerações finais que achamos oportunas, refletindo sobre os pontos fortes e fracos deste relatório e de todo o percurso realizado, tendo sempre consciência de que há sempre algo a melhorar como futuras profissionais de educação e com vontade de investigar as práticas educativas que desenvolvemos.

Capítulo I – Educação intercultural

Introdução

“Grandes são os desafios postos à educação num mundo cada vez mais multicultural” (Delors, 1996, p. 219)

A globalização apresenta-se como um fenómeno que combina a universalização com a diversidade. Segundo Lourenço (2013), referindo-se às ideias de Melo (2002, p. 39), os processos de globalização tanto produzem fenómenos de integração, aproximação e conciliação, assim como de hegemonia, dominação e cisão. De facto, a globalização proporciona a oportunidade de igualdades, no entanto nem todos têm as mesmas possibilidades de acesso. No nosso caso, falando do acesso ao ensino de diferentes culturas, é verificável que a educação tem vindo a ser cada vez mais acessível a todos, ainda assim há a cultura predominante que nem sempre valoriza a do outro.

Em termos culturais, a globalização é um fenómeno de simultânea afirmação e contradição de diferenças e de distinção/nivelação de culturas, colocando em evidência que devemos viver juntos, *“em harmonia numa sociedade”* exigindo, por parte de todos, o reconhecimento das diferenças culturais, valorizando-as e dando-lhes o devido mérito (Taylor, 1994, p. 93 cit. por Araújo, 2008, p. 46).

Em vez de aproximar os diferentes grupos/comunidades e de fazer com que as pessoas se sintam mais próximas e semelhantes umas das outras, através dos meios de comunicação e meios de transporte para possibilitar a interação entre povos, línguas e culturas, a globalização veio dar a conhecer as diferenças e as desigualdades existentes, fazendo com que reflitamos sobre a alteridade (Lourenço, 2013, p. 31). Além desta aproximação, o processo de globalização permite a estandardização de comportamentos, de gostos e de respeito pelos diferentes valores.

Para que sejam evitados conflitos e ameaças globais, é necessário promover a *“coabitação cultural”* (Wolton, 2003, p. 64 in Lourenço, 2013, p. 33) com o Outro. Esta promoção deve transcender as diferenças e construir relações entre elas, através da preservação da diversidade de línguas, culturas, crenças e valores.

As sociedades precisam de dialogar entre si, mesmo que esse diálogo seja arriscado e envolva negociações, como a cedência de espaços, alterações de rotinas e por vezes, incomodidades. Pondo estas adversidades de parte, é imprescindível que a sociedade esteja preparada para que esse diálogo permita alterações e desafie preconceitos, olhando para

nós mesmo e para o Outro de outra forma (Appadurai, 2009; Armstrong, 2009; Baptista, 1998 in Lourenço, 2013, p. 34). É desta forma que nos apercebemos o quão inevitável é abstrairmo-nos de nós mesmos para irmos ao encontro do Outro. Temos de aproveitar os desafios que são propostos pela globalização e pelo crescimento da diversidade linguística e cultural, que se vive nas comunidades, como forma de possibilidade de nos consciencializarmos para o respeito e para a tolerância que devemos adotar perante a diferença. Ao darmos valor às necessidades dos outros, estamos a fortalecer um enriquecimento social e cultural, que nos vai permitir olhar para o mundo com outra forma de ver – “com outros olhos”. Só deste jeito é que seremos capazes de tornar a sociedade numa sociedade mais justa e inclusiva.

Face aos avanços da tecnologia, com o aumento da migração resultante da mobilidade das pessoas, à construção de saberes pelos diferentes cantos do mundo e às diversas relações interculturais, ou seja ao avanço da globalização, torna-se necessário, em contextos educativos, considerar a diversidade linguística e cultural. Isto é, em contextos educativos, a sociedade tem de se preparar para eventuais mudanças que a globalização possa trazer. Estes factos levam-nos a interrogar: até que ponto está a escola preparada para se adaptar a estas realidades subjacentes da globalização? Na verdade, estas realidades convertem-se num desafio e responsabilidade para a escola. Deste modo, é indispensável que a escola se preocupe em desenvolver novas competências, consciencializando para a existência de diferentes culturas e assumindo que estas têm um papel essencial na formação dos alunos como cidadãos. Pode-se, assim, afirmar que a aprendizagem de novas línguas e o conhecimento de novas culturas nas quais estas se inserem contribui para uma formação global do indivíduo.

Segundo Hummel (1979), a *“cultura e educação estão intimamente ligadas como verso e reverso de uma mesma realidade. É impossível determinar onde acaba o educativo e principia o cultural e seria absurdo separá-los”* (Hummel, 1979, p. 234 in Peres, 2000, p. 42). Assim sendo, pretende-se que as crianças, desde muito cedo, se sensibilizem para a diversidade cultural, para futuramente se tornarem cidadãs ativas, críticas e mais tolerantes à diferença. Como nos diz Coelho *“a criança conhecedora de outras línguas e culturas desenvolve as suas capacidades de atenção e agilidade intelectual, bem como alarga o seu horizonte cultural, construindo sentimentos de respeito, tolerância, compreensão e curiosidade em relação ao Outro e a si próprio”* (Coelho, 2007, p. 23).

Face a este pensamento, podemos apontar várias vantagens de aprender novas línguas e as suas culturas, como por exemplo ficar mais próximo do outro, ser mais tolerante à diferença, saber respeitar para ser respeitado. São várias as abordagens às línguas e culturas nos primeiros anos, abordagem que focamos ao longo deste capítulo.

1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural

O contacto antecipado das crianças com diferentes línguas e culturas torna-se benéfico para estas, pois é essencial tomar consciência de que devemos ter respeito pelo Outro, pela diversidade cultural, uma vez que esse contacto será cada vez mais constante. Este contacto deve ser monitorizado pela escola, uma vez que é, maioritariamente, neste seio que as crianças convivem com outras línguas e culturas. É a partir destes ideais que a educação pode contribuir para a constituição de um mundo diferente, com mais respeito e tolerância perante a diversidade existente, aliando-se a valores de justiça, igualdade e cidadania, tornando-se num grande desafio para a educação e a própria escola na medida em que será necessário reorganizar o currículo. Nesta linha de pensamento Strecht-Ribeiro define sensibilização, remetendo

claramente para uma série de atividades variadas, essencialmente de tipo lúdico, fixando-se objetivos educativos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver (que traduzem diferentes realidades culturais) para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença (...) (Strecht-Ribeiro, 1998, p. 109)

Com esta afirmação podemos entender que a *sensibilização* é uma abordagem instintiva e natural face à diversidade linguística e cultural, despertando na criança a curiosidade e o comportamento de exploração de outros conhecimentos e saberes. Podemos ainda reconhecer que a sensibilização deve ser realizada, tendo em consideração as vivências da criança, de forma a promover o respeito e a tolerância para com o Outro. Na verdade, “*para compreender o ‘outro’ não só é necessário falar a sua língua para o ouvir e perceber, mas é também conhecer a sua cultura, o seu contexto, a sua mentalidade (...)*” (Araújo, 2008, p. 45).

Coelho (2007), baseando-se em Mourão (2001), afirma que a sensibilização é “*um contacto menos formal e mais descontraído com outras línguas e culturas, onde a grande preocupação não pode ser forçar a criança a atingir objetivos pré-estabelecidos nem tão pouco obrigá-la a seguir programas rigorosos*” (Coelho, 2007, p. 11). De facto, a sensibilização apenas surge de forma a mostrar às crianças que existem diferentes culturas

e que estas devem ser respeitadas, sendo que está na curiosidade natural da criança querer ou não ter um bom contacto com a diversidade, pois é ela que explora da forma que quiser o mundo que a rodeia.

Posto isso, podemos afirmar que a Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC) deve ser implementada por meio de uma abordagem linguística e cultural diversificada, despertando na criança a consciência linguística e cultural favorável às manifestações quer linguísticas quer culturais (Leitão, 2006 cit. por Rocha, 2012, p. 20).

Para Candelier (1998; 2003), a SDLC pretende atingir diferentes objetivos:

a) *“Desenvolvimento de representações e de atitudes positivas: 1. De abertura à diversidade linguística e cultural; 2. De motivação para a aprendizagem de línguas.*

b) *Desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna;*

c) *Desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas), que constituem um conjunto de referências facilitadoras da compreensão de um mundo plurilingue e multicultural”* (Candelier, 1998; 2003 cit. por Martins, 2008, p. 171).

Através destes objetivos, a SDLC apoia o aperfeiçoamento dos conhecimentos, das capacidades, das atitudes e consequentemente das competências interculturais, possibilitando que o aluno consiga gerir a sua própria comunicação linguística e cultural num contexto de interação com o Outro. Permite, ainda, que a criança amplie os seus conhecimentos ao nível linguístico e cultural.

Ao promover a SDLC, promove-se de igual forma o despertar de sentimentos que um indivíduo sente por si mesmo, facilitando as relações com outros povos, motivando sentimentos de empatia e espírito crítico face a variados preconceitos (Marinho, 2004, p. 44). De facto, a SDLC permite que a criança se desenvolva, aceitando, interpretando e, principalmente, consciencializando-se da existência de diferentes línguas e culturas com as quais terá contacto, o que contribui para uma melhor integração na sociedade. Através disto, a SDLC é um instrumento crucial na integração das crianças na sociedade que se mostra cada vez mais multi/intercultural.

Para concluir, na nossa opinião, é essencial que a SDLC seja trabalhada na escola preparando os alunos para uma relação com as outras culturas, pois esta é o maior agente de socialização de uma criança.

2. Educação e competência intercultural

Antes de mais, é necessário clarificar que existem conceitos intimamente ligados, mas que têm significados diferentes: *multiculturalidade*, *interculturalidade* e *educação intercultural*.

Deste modo, podemos referir que a *multiculturalidade* compreende dois significados. De um modo geral podemos compreender a *multiculturalidade* como sendo “a realidade das sociedades em que coexistem culturas distintas” como também “a gestão política desta mesma realidade” (Pedro, Pires & González, 2007). Apesar de coexistirem diferentes culturas não é subentendido que estas convivam entre si, dado que, em muitos casos, se mantêm impercetíveis devido à permanência de uma cultura maioritária. Reforçando esta ideia, Peres (2000) afirma que, “com o termo *intercultural*, define-se a situação das sociedades, grupo ou entidades sociais, nas quais muitos grupos ou indivíduos pertencentes a culturas diferentes vivem juntos, qualquer que seja o seu estilo de vida” (Peres, 2000, p. 50). De facto, e como Freire (1992) confirma, a *multiculturalidade* é um “fenómeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, não é algo natural e espontâneo (...) implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas e fins comuns” (Freire, 1992, p. 157 cit. por Peres, 2000, p. 52). Este termo, *multiculturalidade*, é essencialmente utilizado na sociologia e na ciência política, ao passo que *interculturalidade* é um conceito abordado no espaço educativo com o objetivo de definir a troca de saber e a interação comunicativa entre os diferentes sujeitos com as diferentes culturas (Pedro, Pires & González, 2007).

Sendo que não existe uma definição rígida para o termo *interculturalidade*, apresentamos as definições de vários autores para este conceito. Segundo Ferreira (2003) “o termo *intercultural*, expressa a função de inter-relação entre modos de sentir e de compreender a realidade. A sua preocupação não são tanto os conteúdos propriamente ditos, dos quais se serve e sobre os quais se opera, mas os processos” (p. 110). Tal como Peres (2000) reflete, a *interculturalidade* “não se limita a descrever uma situação particular, mas define um enfoque, procedimento, processo dinâmico de natureza social em que os participantes são positivamente levados a ser conscientes da sua interdependência (...)” (pp. 50-51). De facto é necessário haver interação entre as diferentes culturas para a construção de valores e saberes com o Outro, constituindo a

finalidade da educação intercultural que se interpreta como sendo um processo de ensino/aprendizagem, tendo como base um conjunto de valores e crenças democráticas, desenvolvendo o pluralismo cultural no centro de sociedades culturalmente diversas (Pedro, Pires & González, 2007). Abdallah-Pretceille clarifica, ainda que *interculturalidade* se refere a um processo promotor de interações quer sociais quer mentais entre indivíduos ou grupos. (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 42).

Ainda, segundo Michelin Rey Von Allmen (1993),

intercultural significa ao mesmo tempo: reconhecimento da diversidade de representações, referências e valores; diálogo de intercâmbio e interação entre estas diversas representações e referências; sobretudo de diálogo e intercâmbio entre as pessoas e os grupos cujas referências são diversas, múltiplas e muitas vezes partilhadas; descentração, de questionamento (...) na reciprocidade, em relação às nossas visões egocêntricas (...) do mundo e das relações humanas; de uma dinâmica e de uma relação dialética, de mudanças reais e potenciais, no espaço e no tempo. Com a comunicação, as culturas e as identidades se transformam, e cada uma participa de várias. Projeta-se muitas vezes sobre a realidade uma norma 'mono' e um pensamento maniqueísta que exclui a pluralidade (Michelin Rey Von Allmen, 1993, pp. 13-14 cit. por Peres, 2000, p. 51).

Face ao crescimento da diversidade sócio-cultural, ao qual a escola se vê obrigada a dar resposta, o Ministério da Educação reconhece que há a necessidade de promover a *educação intercultural*. Este termo é utilizado por diversos autores, sendo que alguns o definem da mesma forma. Segundo Coletivo Amani:

a educação intercultural promove relações de igualdade e de mútuo enriquecimento entre pessoas oriundas de culturas diferentes, mediante o ensino/aprendizagem de valores, habilidades, atitudes e conhecimentos. Estão em jogo a cooperação, a solidariedade, o encontro entre culturas e a

resolução razoável dos conflitos (Colectivo Amani, 1994 cit. por Peres, 2000, p. 59).

Para Pedro, Pires e González, estes definem educação intercultural como “*um projeto de sociedade participativa, de um novo modelo de organização sociopolítica dinâmico e solidário no qual todos os grupos sociais trabalham em interação e inter-relação com as minorias culturalmente diferenciadas*” (Pedro, Pires & González, 2007). Peres define igualmente educação intercultural “*como um projeto educativo que valoriza a diversidade sócio-cultural, ao mesmo tempo que aposta na reanimação da cultura (...)*” (2007, p. 67).

De facto, este conceito é mais utilizado que o próprio conceito de *educação multicultural*, pois a educação intercultural, tal como os estudos têm vindo a sublinhar, desenvolve-se num ambiente favorável à manifestação de respeito, liberdade de se expressão e promoção da igualdade e da justiça, pois a escola é uma forte influência nas atitudes das crianças e dos alunos face ao Outro. Posto isto, Aguado (1995), refere-se à abordagem intercultural como:

uma abordagem Educativa baseada no respeito e apreço pela diversidade cultural. É dirigida a cada um/a e a todos/as os membros da sociedade como um todo, propondo um modelo integrado de envolvimento na educação das e dos estudantes que combine todos os aspetos do processo educativo de tal forma que possamos atingir oportunidades iguais/resultados para todos/as, ultrapassar o racismo nas suas várias manifestações e estabelecer a comunicação e competência intercultural (Aguado, 1995 cit. por Soeiro & Pinto, n.d., p115).

Sendo que a educação intercultural visa o desenvolvimento da tolerância e do respeito para com o Outro e a aceitação e valorização de crianças de diferentes culturas, é uma boa estratégia, podendo combinar-se com a SDLC: “*a pedagogia intercultural é tanto escolar como social. A sociedade e a escola têm de unir suas ações no processo de educação intercultural.*” (Merino y Muñoz, 1995, p. 133 in Candau, n.d.). Isto é, a escola e

a sociedade têm de trabalhar em parceria para que todos possam usufruir da educação intercultural.

Banks (1995) afirma que, para que haja igualdade de oportunidades na educação, os diferentes grupos sociais têm de usufruir de um ambiente escolar favorável ao contacto com diferentes culturas (in Ferreira, 2003, pp. 118-119).

Recuperando um pensamento anterior, Banks (1995) declara que uma das principais finalidades da educação multicultural é “*ajudar os alunos a desenvolver os conhecimentos, capacidades e atitudes necessários para participar numa sociedade democrática e pluralista*” (in Ferreira 2003, p.120). De facto, a educação tem um papel crucial na promoção de aprendizagens, já que é onde se encontra um ambiente favorável à liberdade para que todos se expressem de igual forma e com os mesmos direitos.

Para Banks a prática da educação intercultural é dividida em cinco dimensões: integrar novos conteúdos; construir novos conhecimentos; reduzir os preconceitos idealizados; promover e implementar uma pedagogia igual para todos; culturalizar a escola e criar uma estrutura social de forma a conduzir ao desenvolvimento da educação multicultural (Banks, 1995).

De forma geral, podemos olhar para a educação como um projeto educativo em construção que dá importância à diversidade sócio-cultural, sendo uma resposta pedagógica às exigências atuais. Nesta medida, é essencial ter em conta as culturas presentes, valorizando a comunicação, o encontro e a relação entre estas, para permitir uma postura mais cidadã, bem como uma sociedade multicultural e intercultural preparando futuros cidadãos, para um desenvolvimento da comunidade local e global (Peres, 2000, p. 55).

Como já foi referido, é nos primeiros anos de vida que se desenvolvem as características fundamentais da personalidade de cada indivíduo, preparando-o para a realidade social em que este está inserido e formando-o como um cidadão mais justo e compreensível.

Nesta linha de pensamento, a educação intercultural prepara os indivíduos, formando-os como futuros cidadãos do mundo, capazes de compreender a diversidade que os rodeia, partilhando conhecimentos, sentimentos e comunicando saberes e valores. A educação intercultural apoia-se, assim, no desenvolvimento da competência intercultural dos sujeitos.

Sensibilizar as crianças para a diversidade cultural é um primeiro passo na aquisição da Competência Intercultural (CI), uma vez que é a educação intercultural que desempenha o papel principal na promoção do respeito e no despoletar de atitudes positivas perante o Outro. Esta competência necessita de uma relação de comunicação entre as diferentes culturas, estando, assim, subjacente uma competência comunicativa. Tal como nos diz Vieira (1999) é preciso haver, na comunidade, “*uma preocupação de comunicação entre os indivíduos portadores de diferentes culturas*” (p. 57). Perante estas afirmações, concluímos que, ao conceito de educação intercultural, está subjacente o diálogo, uma vez que este é um processo de troca de opiniões de forma respeitosa entre indivíduos de diferentes origens étnicas, culturais e linguísticas, numa vontade de se compreenderem mutuamente (Conselho da Europa, 2008). Para que haja diálogo é necessário que se aprendam novas línguas de forma a tornar as interações mais fáceis e simples. Como diz Strecht-Ribeiro (2005), aprender “*línguas implica assim entre outros, o desenvolvimento da criança como comunicadora e como personalidade individual socialmente responsável*” (pp. 22-23).

Como afirma Byram,

the link with citizenship in particular needs to be pursued because language teaching should not just lead to communication and the exchange of ideas - to intercultural dialogue - but to something more than this: to action in the world, to involvement in civil society, in particular to involvement in international civil society (Byram, n.d., p. 127).

Podemos, então, certificar que a CI reverte para uma atitude de comunicação entre indivíduos de diferentes culturas, tendo como finalidade a negociação e a descoberta do Outro, mostrando que a comunicação surge num contexto de pluralidade. Na verdade não importa que um individuo aprenda diferentes línguas apenas para trocar ideias e opiniões, mas sim para que este possa saber agir no mundo, envolvendo-se numa sociedade intercultural.

Como referimos, a CI é abordada como “*... the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world*”

(Spitzberg & Changnon, 2009, p. 7 cit. por Branco, 2011, p. 29). Posto isto, podemos dizer que a CI é uma competência capaz de gerir as interações pessoais de forma a orientar os comportamentos numa visão de melhorar a sociedade.

Retomando o pensamento de Byram, este refere ainda que a competência intercultural está intrinsecamente ligada à curiosidade e à descoberta de padrões de outras culturas e dos próprios indivíduos (Byram, n.d.).

Embora existam diversos modelos que abordam perspectivas de inúmeros autores, o modelo de CI de Byram é o que melhor se adapta ao contexto europeu, constituindo-se como orientador de documentos do CE (Byram, n.d.).

O seguinte esquema reflete a interpretação de Byram à obra do próprio e de Geneviève Zarate:

	Competências <i>(savoir comprendre)</i> - Interpretar símbolos e eventos de outras culturas - Relacionar interpretações da sua própria cultura e experiência	
Conhecimento <i>(savoirs)</i> - Grupos sociais na própria cultura - Grupos sociais noutra cultura - Processo de interação geral	Educação <i>(savoir s'engager)</i> - Avaliar perspectivas, práticas e produtos a partir de várias perspectivas culturais - Identificar critérios de avaliação	Atitudes <i>(savoir être)</i> - Curiosidade e abertura para conhecer a própria cultura - Curiosidade para conhecer outras culturas
	Competências <i>(savoir faire)</i> - Aquisição de conhecimentos sobre práticas culturais - Aplicação processual de conhecimento em tempo real	

Figura 1 – Modelo de competência intercultural (Byram, 1997, p.34)

Ao interpretar a figura, podemos ver que o saber ser (*savoir être*), está relacionado com as atitudes e valores, definindo-se como uma capacidade de ignorar atitudes etnocêntricas e de ser capaz de perceber a alteridade, mobilizando a capacidade cognitiva necessária para estabelecer uma relação entre a sua própria cultura e a do Outro. Ou seja,

reconhecer a existência de valores, de preconceitos e de estereótipos para dar lugar à curiosidade e abertura a novos saberes como os significados, as crenças, as tradições e a língua de uma cultura diferente (Rubio, 2009).

Se considerarmos que um dos objetivos do ensino de uma outra língua e cultura é promover atitudes positivas de tolerância para com os outros, cabe ao educador/professor estabelecer mecanismos para que tal se torne possível.

A atitude dos alunos pode ser alterada, durante o processo de aprendizagem, devido a influências por parte do professor e o modo como este apresenta uma cultura, ou seja dando valor à língua e aos costumes. É desta forma que Byram sugere que, como professores de línguas e de culturas, planeemos e estructuremos as nossas aulas através de diferentes metodologias com o intuito de sensibilizar para a diversidade.

No que diz respeito ao conhecimento (*savoir*), este refere-se ao conhecimento do mundo, que um nativo de uma cultura partilha, como um sistema cheio de cultura e que é comum aos falantes de uma língua. É importante referir que, do processo de globalização, o mundo vê-se forçado a adquirir uma nova língua, um código comum a todos. Como exemplo, seria ter de reconhecer que um comportamento aceitável na nossa cultura é algo inaceitável noutra, os japoneses não cumprimentam os outros da mesma forma que nós, sendo que dar um beijo na cara (ou outro contacto pessoal) para eles não é aceitável. Em suma, o conhecimento aqui referido é compreender as características que definem uma outra cultura nas suas diferentes dimensões: externa (vestidos, códigos linguísticos, artefactos materiais e padrões paralinguísticos); interna (crenças, normas, valores e princípios) (Rubio, 2009).

No que concerne ao saber compreender (*savoir comprendre*), este é definido como a capacidade de observar e participar em novas experiências e incorporar novos conhecimentos. Isto é, ter “mente aberta” para aprender mais sobre o Outro, identificar situações de adaptação e/ou resistência, articulando com uma visão mais compreensiva face à interpretação dos outros sobre uma mesma situação (Rubio, 2009).

E, finalmente, o saber fazer (*savoir faire*) seria a capacidade de integrar os outros três conhecimentos em situações específicas de contato multicultural, isto é, capacidade de pôr em prática a interação entre culturas. Deste modo, um indivíduo deve estar ciente das interações que existem entre indivíduos da mesma ou de diferentes culturas, de forma a

conhecer os comportamentos, a participação social e os projetos de vida dos diferentes indivíduos (Rubio, 2009).

Não esquecendo o objetivo deste estudo, tal como até agora se ditou, a educação intercultural é essencial em todas as escolas, pois é um processo de integração social que promove a desconstrução de preconceitos e favorece a interação e a relação com pessoas de outras culturas e falantes de outras línguas.

Em suma, podemos considerar a atitude como uma disponibilidade natural para eliminar descrenças ou desconfianças sobre outras culturas e sobre a própria cultura. Na verdade, a *atitude* é necessária para o desenvolvimento de outras capacidades como a interpretação e a comparação (*savoir comprendre*), a interação (*savoir faire*), o conhecimento (*savoirs*) e assente na consciência cultural crítica (*savoir s’engager*) para que todas estas capacidades possam ser postas em prática. Isto é, todos os grupos sociais necessitam de conhecimentos das suas práticas, através do conhecimento do mundo, o que irá possibilitar um desencadeamento de interpretações e de inter-relações culturais, partindo de capacidades de descoberta e interação.

No acreditar deste autor, está ainda subentendida, em todo este processo, uma Competência Comunicativa Intercultural (CCI) que, para além de integrar a CI, integra outras três competências, como é possível visionar na figura seguinte:

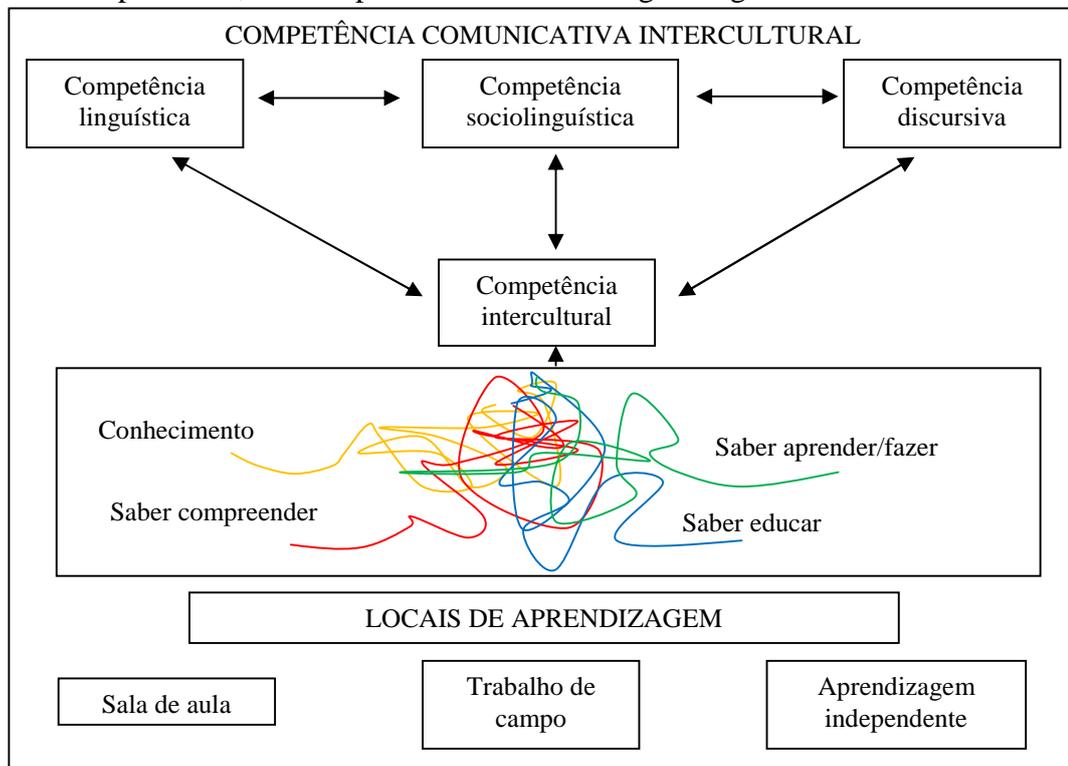


Figura 2 – Modelo de competência comunicativa intercultural (Byram, 1997, p.73)

Como podemos verificar a CI emerge aliada a outras três competências (linguística, sociolinguística e discursiva), constituindo, desta forma, uma articulação entre estas para uma interação intercultural. Os locais destinados ao desenvolvimento, à aquisição destas competências e ao contacto com diferentes culturas, não se centram apenas na sala de aula. Todo este conjunto de ações pode ser realizado de uma forma afetiva, conforme a criação de um ambiente que possibilite ao indivíduo expressar as suas próprias singularidades e aproximar de outras comunidades, embora também possam existir interações do tipo virtual através dos meios de comunicação digital e eletrónica a que, neste caso, os alunos podem ter acesso.

Para Byram (1997), um indivíduo que detém uma CI “*rentabiliza (e atualiza) todos os seus conhecimentos linguísticos e culturais (o seu repertório multilingue e multicultural) quando interage com pessoas de outras culturas*” (Bastos, 2014, p. 33), conseguindo, deste modo, criar um meio de comunicação e interação vantajoso, quer para si quer para os seus “interlocutores”, mediando adequadamente as interações entre pessoas culturalmente diferentes.

É essencial que os mais jovens entendam a existência de outras culturas para além da deles e que adquiram competências de compreensão. Assim, valorizar o Outro e os seus costumes vai levar a uma interação mais tranquila de forma a criar um ambiente intercultural favorecedor do desenvolvimento dessa interação e da construção de um novo conhecimento. Segundo Byram (2008), educar implica a construção de saberes e valores políticos e culturais, que sejam compreendidos na sociedade, de uma geração para a outra, criando um mundo mais cultural e conhecedor do Outro (Byram, 2008). Como é defendido pelo Conselho da Europa (2001) este conhecimento do mundo e do Outro engloba “*os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objetos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios*”, pois todos os indivíduos devem estar ligados e ter acesso a este conhecimento (Conselho da Europa, 2001).

As crianças detêm algum conhecimento sobre o seu grupo social e as práticas culturais que do mesmo advêm, pelo que desta maneira poderão relacioná-las com as práticas de outras culturas, apercebendo-se, durante o seu percurso escolar e (con)vivência na sociedade, de determinadas semelhanças e diferenças da relação entre estas (Byram, 2008)

Como já foi supramencionado a CI pode fomentar-se através de uma consciência crítica e cultural, remetendo para uma educação cívica ou política, tendo como finalidade gerar atitudes de tolerância face aos diferentes modelos culturais e permitindo o aumento do seu conhecimento e das suas capacidades no que diz respeito à interação e ao diálogo interculturais.

Ao concluir este ponto, podemos afirmar que, como foi referido, é importante que cada criança contacte com diversas línguas e culturas, não esquecendo o contacto com diferentes aspetos, tais como, aspetos ambientais e geográficos. A SDLC é, então, um despertar de consciências que devem ser transmitidas no meio escolar das crianças promovendo uma CI, utilizando as suas capacidades para uma melhor compreensão do mundo.

Contudo, a educação intercultural não pode ser separada de uma educação para a cidadania, visto que é, no contexto de educação, para saber ser e saber estar em sociedade, que são adquiridos valores essenciais para a (con)vivência em sociedade.

Não sendo a educação intercultural apenas uma ação vasta e complexa, esta envolve toda a sociedade, tornando todos os indivíduos participantes, através de uma educação para a cidadania. Posto isto é importante educar os alunos para a cidadania.

Capítulo II – Educação para a cidadania

Introdução

“Ser ciudadano es un proceso que se puede generar a través de la educación y la cultura; por consiguiente, a ser ciudadano o ciudadana se aprende y, por tanto, puede ser enseñado” (Imbernón, 2002, p.10).

O conceito de cidadania está cada vez mais presente, na escola, nos dias de hoje, dando maior responsabilidade à educação para promover e construir uma cultura cívica (Araújo, 2008, p.75). A escola, como instituição, tem conduzido as suas práticas para as questões da cidadania, uma vez que este último conceito se tornou inseparável da natureza social da própria escola.

Com a ajuda da escola, a inserção de crianças e jovens de diferentes culturas têm sido facilitada, pois aposta-se na educação para a cidadania com o intuito de consciencializar para o modo como (con)vivemos com o Outro.

Na verdade, há quem considere que a cidadania seja um estilo de vida e para tal adquiri-la é demasiado relevante para ser posta de lado. Esta deve ser desenvolvida quer nas escolas quer em todos os outros contextos sociais (Ribeiro, 2010, p.80). Esta proposição leva a que seja questionado o papel da escola e se esta está ou não preparada para corresponder a esta necessidade.

Posto isto, ao longo do presente capítulo, procuramos apresentar uma breve articulação dos conceitos de *cidadania* e de *educação para a cidadania*, verificando onde estes poderam estar inseridos no Currículo do 1.º CEB.

1. Escola e cidadania

“A implementação e prática de uma educação para a cidadania efetiva nas nossas escolas necessitam de um esforço educativo premeditado e constante ao longo de toda a escolaridade, visando preparar as crianças e jovens para a participação na vida da sociedade através do seu enriquecimento global como pessoas” (Araújo, 2008, p. 87).

O conceito de cidadania tem vindo a ser cada vez mais desenvolvido, dentro de uma sociedade e/ou civilização, devido às diferentes alterações económicas, políticas, religiosas e culturais a que o mundo se sujeita há já algum tempo (Tavares, Pereira, Fernandes, & Monteiro, 2006). Não havendo um conceito único de *cidadania*, pois este difere de cultura para cultura e de significado linguístico, vários autores apontam, no entanto, a cidadania como sendo uma participação na vida política, social e educacional (Araújo, 2008, pp. 75-76)

Face a isto, e com este estudo pretendemos dar algumas respostas, questionando sobre qual será o contributo da educação para a cidadania para desenvolvermos uma consciência crítica nos alunos? Para desenvolvermos as nossas competências sociais e de cidadania é preciso reavaliarmos a posição que assumimos na sociedade e no mundo. É desta forma que o conceito de cidadania se liga com as preocupações educativas.

Podemos, então, começar por definir cidadania como sendo *“um conjunto de direitos civis, políticos e sociais atribuídos ao indivíduo pela sociedade de que este faz parte”* (Pedro & Pires in Tavares, et al, 2006, p.440), ou seja, cidadania consiste na *“inserção de indivíduos no espaço político e na participação dos cidadãos nas instituições sociais”* (Fonseca, 2001, p. 43).

Segundo o Conselho da Europa (in Arthur & Peterson, 2012).

democratic citizenship is a skill that everyone needs. In its most practical form, it is the knowledge about how a country and society works. But democratic citizenship is more than just the ballot box - it is also the skill we need to live well in a family and community. It shows us how to resolve disputes in a friendly and fair way, how to negotiate and find

common ground, and how to make sure that our rights are respected. A democratic citizen knows about the ground rules of the society they live in and the personal responsibilities they need to respect (in Davies, n.d.).

Por certo, é necessário sensibilizar para uma cidadania ativa e democrática, assumindo os direitos e responsabilidades da sociedade. Só a partir de tudo isto é que se pode dizer que vivemos em cidadania.

Conforme Fonseca (2001) afirma, a cidadania democrática faz referência à participação ativa de indivíduos inseridos num sistema de direitos e de responsabilidades que são característicos da sociedade a que pertence (Fonseca, 2001, p. 42)

É verdadeiro afirmar que *“não há educação para a cidadania que não seja educação intercultural”* dado que esta última se caracteriza com uma dimensão da educação para a cidadania (Cardoso, 1998, p. 100 cit. por Araújo, 2008, p. 72). De facto, e como afirma Batelaan (2003), *“learning to live together is eventually aimed at shared citizenship at the local, national and global level: although we are different we need to share a feeling of belonging to a wider community based on mutual respect and a shared belief that ‘dialogue’ is indispensable”* (cit. por Pedro, Pires & González, 2007). Isto é, na vez de um aglomerado e sobreposição de culturas que se “atropelam”, é esperado que a educação intercultural promova a interação entre culturas, numa sociedade com direitos, bem como promover *“o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais”* (Direção Geral de Educação, 2012).

Retomando as palavras de Fonseca (2001), a educação para a cidadania democrática foca-se na formação de jovens e de adultos para a prática desses mesmos direitos e das responsabilidades adjacentes. Esta educação deve estar presente não só no currículo escolar mas também numa educação duradoura para todos os pertencentes a uma sociedade.

Sociedade, esta em que a identidade pessoal e social está em constante construção, que reconhece as diferenças e se enaltece as parecenças, promovendo desta forma uma sociedade mais justa e pertencente a uma comum humanidade.

Posto isto, o conceito de cidadania, neste caso inclusiva e participativa, fundamenta a presença da educação intercultural e a sua ligação com a educação para a cidadania, pois

como Ouellet (2002) afirma ambas seguem cinco princípios: 1- “*abertura à diversidade cultural*”; 2- “*igualdade de oportunidades e equidade*”; 3- “*coesão social*”; 4- “*participação crítica na vida e deliberação democrática*”, e 5- “*respeito pela vida no planeta*” (Ouellet, 2002). Através destes princípios estamos a promover o desenvolvimento psicossocial de toda a sociedade por meio de aprendizagens de competências para viver com cidadania. Estes princípios tendem para a promoção do desenvolvimento psicossocial de todos os que fazem parte de uma sociedade através da aprendizagem de “competências para a vida”.

Reforçando a ideia anterior, Legrand (1991 in Fonseca 2001), salienta três grandes dimensões para uma educação para a cidadania democrática: a. *aquisição de conhecimentos* – para que se seja considerado um cidadão completo é necessário conhecer o funcionamento da democracia e das suas instituições; b. *adesão aos valores da democracia* – valorizar os direitos humanos, mostrando dignidade, tolerância e respeito para com o Outro; c. *formação de competências operatórias* – resolver conflitos de forma respeitadora, e não conflituosa, saber argumentar, ouvir e respeitar a opinião do Outro e relacionar-se com o Outro construtivamente e aceitando as diferenças. Como podemos verificar estas três dimensões revertem para a reflexão e para a ação destacando os valores morais e éticos que devem estar presentes na cidadania (Fonseca, 2001, pp. 53-54).

Segundo Pedro, Pires & González (2007), referindo-se ao pensamento e ideias de Jacques Delors (1996), estes cinco princípios estão relacionados com quatro pilares, já anteriormente referidos:

aprender a saber, ou seja, desenvolver competências de pensamento (resolução de problemas, tomada de decisões, compreensão das consequências das nossas acções, etc.); aprender a ser, ou seja desenvolver competências pessoais (gerir o stresse e as emoções, autoconsciência, autoconfiança, etc); aprender a viver em conjunto, ou seja, desenvolver as competências sociais (comunicação, negociação, assertividade, trabalho em equipa, empatia, etc) e, finalmente, aprender a fazer, ou seja desenvolver as competências técnicas para desenvolver tarefas concretas (Delors, 1996 cit. por Pedro, Pires & González, 2007).

Uma educação intercultural, apoiada por estes quatro pilares, será, certamente, uma educação inclusiva e promoverá uma sociedade mais pluralista e democrática.

Numa educação para a cidadania, é importante desenvolver a competência de compreender e intervir no que concerne à relação que se mantém com outras culturas de forma a estimular o respeito pelas diferenças, quer a nível nacional, religioso ou étnico, com vista a entender o pluralismo como sendo “*uma característica e, simultaneamente, um enriquecimento da nossa sociedade*” (Araújo, 2008, p. 11).

Toda a educação para a cidadania está ligada a valores democráticos como a participação, a solidariedade e a responsabilidade, implicando práticas pedagógicas com coerência e transmitindo valores bem definidos. Esta educação deve ainda ser fundamentada por diversos modelos educativos de forma a estimular a melhoria do comportamento humano no que diz respeito à solidariedade e à justiça, dando valor ao diálogo e à participação na vida da comunidade (Araújo, 2008).

Cabe à educação para a cidadania assumir um papel decisivo no que diz respeito à estruturação de uma cidadania mais ativa e de integração, sendo importante que esta esteja incluída no currículo das escolas:

Há que haver um esforço para alterar as atitudes. Um ensino que aborde a história universal, as sociedades e culturas de todo o mundo, associado a uma verdadeira educação cívica, pode ser eficaz e levar a uma melhor compreensão da alteridade social (Delors, 1996, p. 203).

Se à educação está subjacente um conjunto de estratégias pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento de práticas de cidadania, compete à educação para a cidadania não ser exclusiva de um domínio escolar, ou seja não utilizar apenas o espaço físico escolar, mas sim encarar a vida social como um todo, sendo este um trabalho contínuo presente nas mais diversas áreas da sociedade.

Sendo a escola um local onde existe convivência com diferentes culturas, podendo ser um espaço de início de conflitos, tem como desafio e responsabilidade integrar as crianças, tendo em atenção a diversidade cultural existente nos seio dos alunos considerando-a um elemento crucial de coesão e enriquecimento quer pessoal quer social.

Como já fui referindo, a “*educação tem o papel de ajudar a compreender o mundo e o outro, bem como o de cultivar o sentido de solidariedade, autonomia e responsabilidade, para que cada um se compreenda melhor a si mesmo. A educação deve igualmente assumir a aspiração de proporcionar a todos os alunos os meios indispensáveis a uma cidadania democrática, consciente e ativa*” (Araújo, 2008, p. 16).

Em suma podemos afirmar que a educação para a cidadania tenta ser um fio condutor entre as aprendizagens e a aceitação do Outro, enquanto diferente, olhando para o pluralismo como uma vantagem e não só como apenas uma característica pertencente à sociedade. Esta dimensão da educação e proporciona, ainda, vivências não apenas cognitivas mas também pessoais e afetivas. Há que salientar, ainda, que a educação para a cidadania se alia a modelos educativos que privilegiam o comportamento humano, preocupando-se em o tornar cada vez mais solidário e justo e praticando ações que valorizem a autonomia, o diálogo e a participação na vida comunitária (Fonseca, 2001, p. 56).

Perante o que já foi exposto até este ponto surge-nos uma questão: estará o currículo preparado para educar para a cidadania e educar interculturalmente?

2. Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Acreditamos que é possível dar um novo rosto à educação, reconstruindo uma escola diferente, na qual, o ensino e a educação valorizem o pluralismo cultural e lutem pela justiça social, reorganizando o currículo escolar, de forma a pôr em evidência o respeito pela pessoa humana com base na diversidade (Peres, 2000, p. 126).

Cada vez mais nos deparamos com uma realidade escolar mais plural. Face a isto, surge-nos a questão de como trabalhar com diferentes culturas e resolver o problema de comunicação que existe entre elas. Devido a esta problemática, sempre como necessária uma mudança na educação escolar de forma a que esta quebre o seu tradicionalismo e consiga “abraçar” diferentes culturas no seio da nossa, tendo em vista as realidades locais e mundiais que se vivem (cf. Araújo, 2008, p. 67).

É necessário compreender e analisar as mudanças que ocorrem na nossa sociedade, que tem vindo a crescer multiculturalmente, de forma a construir processos, nos mais variados domínios, que promovam a igualdade de oportunidades. No que se refere à igualdade de oportunidades e de sucesso educativo, na função de educar para uma cidadania democrática e mais justa, é esperado que a escola e os seus respetivos professores, deem atenção “às complexidades dos movimentos demográficos, às suas realidades sociais e às relações entre culturas e pessoas” (Araújo, 2008, p. 20). É ainda de salientar a importância de ter em mente as possíveis situações de desigualdade e de injustiça social, de modo contornar este problema, estabilizando o direito à igualdade e à afirmação das diferenças.

Face à grande diversidade de culturas é necessário que haja uma sensibilização por parte da escola para esta realidade, de modo a evitar que se fomentem comportamentos discriminatórios e preconceituosos. A educação deve servir para transmitir valores, tolerância e convivência para a paz, lutar pelos direitos humanos e pela igualdade de oportunidades, contudo diariamente confrontamo-nos com a intolerância, o racismo e com estereótipos, quer nas escolas quer na sociedade (Peres, 2000, p. 28). A escola tem o compromisso de ser um espaço onde se desenvolvem formas de agir, pensar, valorizar e viver. Deste modo, “(...) a educação poderá contemplar a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso, tendo, como meta, a realização da pessoa humana” (Peres, 2000, p. 55).

É atribuído ao educador, ao professor e à escola a responsabilidade na valorização da diversidade de culturas, contribuindo para a integração social de crianças de outras culturas, “(...) sobretudo enseñar a los escolares a amar su cultura e identidade, respetando otras diversas, es una tarea ineludible del presente histórico” (Calvo Buezas, 1995, p. 266). De facto, o educador e o professor têm um papel crucial na educação, pois preparam novos cidadãos, fazendo-os valorizar a sua cultura e a dos outros.

Como já fomos referindo, o educador/professor tem de refletir constantemente no papel que executa, direcionando-o para as aprendizagens dos alunos com o intuito de dar resposta às suas próprias expectativas e de descobrir quais as suas potencialidades.

O professor de hoje em dia deve tomar consciência da sua postura em sala de aula, utilizando uma visão mais multicultural. Só deste modo é que a poderá tornar a sua sala

num local de aprendizagens e não só num local de construção de conhecimentos/conteúdos programáticos, como também num local para ensinar os alunos e aprender com eles.

Posto isto, e como refere Araújo (2008), servindo-se do pensamento de Perrenoud (2000), é necessário que a escola e o seu corpo docente valorizem, aceitem e aproveem saberes, valores e interesses de alunos descendentes de outras culturas, pois estes não ingressam na escola sem qualquer tipo de conhecimento, eles apenas têm conhecimento do que é transmitido pela sua cultura (Perrenoud, 2000, p. 28 ref. por Araújo, 2008, p. 67).

Na verdade, quando entram na escola pela primeira vez, as crianças já levam consigo alguns

conhecimentos, conceitos, informações, experiências vividas e até preconceitos derivados de vários agentes socializadores, tais como, a família, vizinhos e meios de comunicação. Assim, a formação dos docentes em contextos multiculturais é a pedra basilar da educação intercultural, pois conduz à melhoria da qualidade do ensino e das capacidades dos professores face à diversidade (Araújo, 2008, p. 67).

As escolas do 1.º Clico do Ensino Básico (CEB) deparam-se com um aumento da diversidade proveniente da mobilização de famílias migrantes que saem dos seus países de origem e procuram no nosso, melhores condições de vida, a nível económico, como também refúgio para as “guerras, conflitos e perseguições” que surgem no seu país. (Araújo, 2008, p. 49). É por estes motivos que a escola se vê desafiada, devido à heterogeneidade cultural e linguística das crianças, descendentes das famílias migrantes.

Como já fui referindo ao longo deste trabalho, as migrações constituem um desafio para a escola, levando a processos de integração que devem ser contínuos, pois o pluralismo traz imensas vantagens. Porém, a educação que se constrói com as crianças de famílias emigrantes e as dificuldades de integração que estas enfrentam,

implicam a tomada em conta de um conjunto complexo e indissociável de fatores socioeconómicos, culturais, políticos e pedagógicos (...) implicam ainda oferecer à criança migrante um ambiente social, psicológico, familiar e pedagógico–escolar capaz de transformar o risco

que comporta a situação migratória num processo estruturante, dinamizador e criativo, implicam ainda a adoção de estratégias e de políticas educativas, sociais e de saúde adequadas e coordenadas (Ramos, 1999, p. 98, cit. por Araújo, 2008, p. 49).

Como veremos mais à frente um dos objetivos deste trabalho é compreender de que forma podemos incluir os alunos de etnia cigana através da educação intercultural e a educação para a cidadania. De facto, e *“de acordo com várias investigações e estudos, a incorporação das crianças ciganas na escola foi-se generalizando paulatinamente nos diversos países europeus (...)”* (Fundación Secretariado Gitano, 2006, p. 5).

A sociedade de hoje depara-se com um problema social que passa pela discriminação da etnia cigana. Cabe à escola despromover este problema. Só depois de terminar este problema social, imposto pela própria sociedade, é que a comunidade cigana se pode incluir na sociedade.

Apesar da escolarização ter vindo a melhorar gradualmente, ainda se podem apontar algumas lacunas. Face a isto, o abandono escolar precoce torna-se numa constante para crianças de etnia cigana. Segundo a Fundación Secretariado Gitano (2006) alguns autores defendem a existência de dois parâmetros que levam a este abandono. Se por um lado estes autores afirmam que as famílias consideram que a *“forma de funcionamento e de organização [da escola] em nada se adaptam à forma de estar e à cultura dos ciganos”* (p. 25) por outro lado realçam a falta de formação de professores uma vez que a escola *“não inclui qualquer tipo de disciplina que contemple as questões da multiculturalidade, não estando muitos deles [professores] preparados para enfrentar a diversidade dos seus alunos”* (Fundación Secretariado Gitano, 2006, p. 25). De facto, e estando a comunidade cigana habituada a um estilo de ensino mais familiar, qualquer mudança desse mesmo estilo irá comprometer a forma como este aprender e se relaciona no meio escolar.

Sendo um assunto que já temos vindo a realçar, Ramos (2003) enaltece a importância de se apostar na *“formação de professores, na pedagogia intercultural, no privilegiar das opções vocacionais da população migrante e das suas realidades linguísticas e sócio-culturais, no conhecimento das situações experimentadas no país de origem e da cultura de cada uma das comunidades”* (Ramos, 2003a, p. 271 cit. por

Araújo, 2008, p. 50), de forma a integrar escolar e profissionalmente as populações já existentes.

A maioria dos alunos que pertence aos esses diversos grupos étnico-culturais apresenta fatores potenciadores de insucesso na sua vida escolar. Este insucesso é graças ao aumento de problemas associados à dificuldade de domínio a língua do país onde estão inseridos, às estratégias impróprias que os professores utilizam na sala de aula, que se aliam à incompreensão, por parte dos professores e dos seus colegas, das divergências culturais que caracterizam os grupos étnicos a que os alunos pertencem (Ferreira, 2003, p.50 in Araújo, 2008, p.50).

Para Araújo (2008), salientando a ideia de Machado (1996), a postura que a escola e os professores adotam, relativamente ao bilinguismo das famílias de imigrantes, é um elemento que tem interferência no desenvolvimento dos alunos durante o processo de escolarização (Machado, 1996, p. 235 ref. por Araújo, 2008, p. 50).

É com este pensamento que as práticas letivas têm a responsabilidade de promover a cooperação e de valorizar diferentes saberes, aptidões e capacidades. O desenvolvimento ético-social deve ser desenvolvido de forma a resolver conflitos através da negociação e da mediação. Para que as práticas educativas sejam cada vez mais interculturais, é essencial que se organize e administre a escola, atendendo à diversidade cultural presente, inserindo essa diversidade nas estratégias educativas da escola, nos planos curriculares de turma, nas discussões das assembleias da escola e das turmas e nos conselhos da escola, com vista a provocar interações entre as diferentes culturas, para combater preconceitos, estereótipos e discriminação. Interpretando a educação como sendo um *“projeto coletivo de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder às necessidades sociais, encontra na escola o espaço privilegiado para a sua concretização”* (Morgado & Paraskeva, 2000, p. 19).

Sendo que a escola foi concebida como uma instituição formal de educação, esta não pode deixar de ter de um currículo. Este currículo deve transmitir conteúdos programáticos dos quais os alunos se devem apropriar ao fim de um determinado tempo (Morgado & Paraskeva, 2000, p. 19).

É por meio destas intervenções que o currículo nacional deve sofrer adaptações tendo em consideração os diferentes contextos e as realidades culturais das salas de aula (Santos, Marques, Cibele, Matos, Menezes, Nunes, Paulus, Nobres & Fonseca, 2011).

A aprendizagem da língua portuguesa é algo imprescindível para integrar de forma bem-sucedida as crianças oriundas de outra sociedade que não a portuguesa. Contudo, a existência de alguns preconceitos, ainda inseridos no seio do corpo docente, face às crianças que estão a iniciar a sua presença na escola com algumas dificuldades na língua portuguesa, complicam o processo de integração destas e não facilitam o seu percurso escolar, tornando-o, por vezes, malsucedido (Sá, 2007, p.74).

É essencial dar-se especial atenção ao ensino da língua portuguesa como sendo uma língua não materna, pois o conhecimento desta condiciona todas as outras aprendizagens.

Devemos, ainda encarar o curriculum intercultural e inclusivo como sendo o currículo que

potencia aprendizagens significativas para todos os alunos numa autêntica circularidade entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, ao mesmo tempo, promove interações positivas e um clima de convivialidade entre os vários grupos culturais e étnicos que fazem parte de uma determinada comunidade educativa (Peres, 1999, p.156, cit. Araújo, 2008, p.68).

Em suma, e para finalizar contextualizando o presente estudo, uma escola que tem capacidade para integrar (respeitando a diversidade como algo inerente à educação, mas que, ao mesmo tempo, compensa nas diferenças quer culturais, quer sociais quer económicas dos alunos), para ser autónoma (gerando, planificando e desenvolvendo o seu próprio currículo, sem esquecer os princípios da instituição, ajustando ao contexto em que está inserida e às características dos alunos que dela fazem parte), para ser democrática (constituindo-se num espaço justo, solidário e pluralista, composto por diversos agentes educativos) e para ter qualidade (capaz de formar cidadãos capazes de criticar e que estão preparados intelectualmente para construir os próprios conhecimentos) (Morgado & Paraskeva, 2000, p. 31).

É só assim que a escola pode contribuir para “mudar o mundo” e tornar o ensino relevante, com maior eficácia de acordo com a realidade que estamos a viver.

Capítulo III – Enquadramento metodológico

Introdução

Posteriormente à apresentação dos capítulos anteriores, o enquadramento teórico que apoia este estudo, procedemos à exposição e explicitação das metodologias adotadas, de forma a responder à questão de investigação definida, tal como aos objetivos estabelecidos para este estudo.

Este trabalho é de tipo investigação-ação e tem como objetivo principal compreender como se pode promover a inclusão da etnia cigana através da educação intercultural e da educação para cidadania.

Posto isto, explicitamos o enquadramento metodológico, seguindo-se a exposição da questão e dos objetivos de investigação. De seguida, apresentamos o nosso projeto de investigação denominado “Diferentes, diferentes, mas todos participantes”, explicando como este se insere curricularmente, da mesma maneira que caracterizamos o contexto educativo onde este projeto foi implementado. Além disto, descrevemos a organização e a intervenção deste projeto, bem como a descrição das sessões que implementámos.

Por fim, indicamos e justificamos quais as técnicas e instrumentos que utilizámos para a recolha de dados, bem como os dados recolhidos em todo este processo.

1. Enquadramento metodológico

Qualquer estudo tem uma finalidade e conforme esta se apresenta, podemos ter vários tipos de investigação. De acordo com o que o investigador quer realizar, a investigação deve, antes de mais, recordar o que o levou a escolher determinado tipo de investigação (Pardal & Correia, 1995, p. 26).

No que diz respeito a este trabalho, estamos perante um estudo de tipo investigação-ação com uma metodologia de natureza qualitativa a partir de um projeto de intervenção posto em prática numa sala de aula do 1.º CEB.

Partindo do princípio de que um método qualitativo, tal como Bogdan e Biklen (1994, p. 291) nos dizem, “(...) é um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas”, podemos afirmar que, segundo Pardal & Correia (1995), este método “privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida” (Pardal & Correia, 1995, p. 17).

Em suma, podemos afirmar que quem investiga interage com os sujeitos naturalmente e não de uma forma intrusiva e ameaçadora, uma vez que o seu objetivo é compreender os comportamentos, as realidades e as vivências dos sujeitos. É nesta linha de pensamento que o investigador participa ativamente no contexto, dado que o comportamento humano pode ser influenciado por algo externo ao contexto (Oliveira, 2012, pp. 34-35).

No que concerne à investigação como investigação-ação, esta envolve uma problemática a ser estudada pelo docente de forma a estudar e a melhorar a sua prática.

Segundo Cohen e Manion (1997) a investigação-ação é

...um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com

as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (Cohen & Manion, 1989, p. 223 cit. por Bell, 1997, pp. 20-21).

Por outras palavras podemos dizer que, o docente é responsável por proceder a uma constante reflexão sobre a ação, apoiado na recolha e na análise dos dados obtidos, para que desta forma consiga mudar a sua ação com o intuito de a melhorar (Alarcão, 2000, p. 6; Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

Ao posicionarmo-nos como investigadoras, participantes ativas no estudo, procurámos sempre refletir sobre a ação, analisando os dados que recolhemos com a finalidade de procurar respostas para a problemática estudada – educar interculturalmente e para a cidadania (Alarcão, 2000).

Tratando-se de uma investigação que pressupõe intervenção em que se esperam mudanças, importa compreender a temática subjacente (educação intercultural e educação para a cidadania). Deste modo, passamos a apresentar as questões e os objetivos de investigação que deram origem a este projeto.

Questões e objetivos de investigação

Com este trabalho pretendemos compreender de que forma a educação intercultural e a educação para a cidadania se podem aliar com a finalidade de promover a educação de alunos da etnia cigana. É desta forma que definimos os seguintes objetivos:

- Compreender como promover a inclusão de alunos de etnia cigana através da educação intercultural e da educação para a cidadania;
- Desenvolver competências profissionais utilizando a educação intercultural e a educação para a cidadania;
- Perceber como podemos mudar a escola através da educação intercultural e educação para a cidadania;

Considerando o que já foi apresentado até ao momento e dada a temática de educação intercultural de educação para a cidadania, escolhemos como questão de investigação:

• Como podemos educar para a cidadania através da educação intercultural no 1.º CEB?

Finalizada a apresentação da questão de investigação e dos objetivos pertencentes do projeto, seguiremos com a exposição do projeto educativo desenvolvido numa turma do 3.º e 4.º anos do 1.º CEB.

2. Projeto de intervenção – *Diferentes, diferentes, mas todos participantes*

2.1 Caracterização da realidade pedagógica

O projeto de intervenção, que denominamos “Diferentes, diferentes, mas todos participantes”, foi posto em prática em colaboração com a Catarina Maia (2015). Este projeto foi implementado no Centro Escolar de Vale de Ílhavo que se situa no concelho de Ílhavo, distrito de Aveiro, e é composto por duas valências, a educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB. O público-alvo que se envolveu neste projeto foi uma turma constituída por 9 alunos do 3.º ano e 2 alunos do 4.º ano. Deste grupo de 11 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos, 8 deles estão assinalados com Currículo Específico Individual.

No geral, a situação familiar é semelhante para todos os alunos, uma vez que todos são de etnia cigana, têm ambos os progenitores desempregados e têm nível socioeconómico muito baixo. No que se refere às habilitações dos familiares existem três mães analfabetas, duas com o 1.º ano de escolaridade e uma mãe com o 3.º ano, um pai analfabeto, um com o 4.º ano de escolaridade, dois com o 6.º ano e dois com o 9.º ano. Pelo que percebemos, numa reunião de pais, estes não se mostram muito motivados para que os seus filhos prossigam os estudos uma vez que têm consciência de que não é isso que prevalece na sua cultura.

No que diz respeito às motivações e interesses desta turma, estes centram-se muito nas artes plásticas e dramáticas (maquilhar, representar, dançar, entre outros), nas tecnologias (uso de computador) e em tirar a carta de condução. Estes alunos não se mostram muito motivados em aprender os diversos conteúdos das diferentes áreas

curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio), o que as leva ao desinteresse e a adotar comportamentos socialmente não aceites, como o mau comportamento em sala de aula.

Posto isto, é possível verificar que estamos perante um grupo bastante heterogéneo, cognitivo e pessoal, o que envolve um diagnóstico diferenciado a nível do desenvolvimento cognitivo, social e motor de cada aluno. Foi perante este facto que todas as nossas intervenções tiveram de ser bem ponderadas de modo a terem em conta as dificuldades e os interesses de todas as crianças.

2.2 Enquadramento curricular do projeto de intervenção

Após termos caracterizado o contexto, e antes de apresentarmos as atividades implementadas deste projeto, é fundamental fazer uma pequena inserção curricular, de forma a justificar as temáticas desenvolvidas. Assim sendo, exploramos o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) segundo o qual, há competências a desenvolver, sustentadas em princípios e valores, tais como:

a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas presenças e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pela saber, pelo trabalho e pelo estudo; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; e a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (Ministério da Educação, 2001, p. 15)

Face a isto, a escola deve ter um papel importante na promoção dos valores e princípios referidos, uma vez que são essenciais na vida quer pessoal quer social dos cidadãos. Como afirma Sá

estes valores e princípios que estiveram na base da definição das dez competências gerais a desenvolver durante o ensino básico apontam, como podemos ver, para a necessidade de valorização das línguas, das culturas, do Outro, bem como dos recursos do Planeta, reconhecendo os alunos como atores sociais importantes na promoção e preservação da diversidade (Sá, 2007, pp. 101-102).

Fazendo uma análise geral do documento, podemos ver que, apesar de esse não ser um tema específico do projeto, também se encontram implícitas outras áreas. No que concerne ao Português, este é uma área sempre presente, em que se pretende desenvolver competências linguístico-comunicativas, que permitem aos alunos *“compreender e produzir discursos orais (...); usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos”* (Ministério da Educação, 2001, p. 31)

Podemos ainda constatar a construção de aprendizagens ao nível de outras línguas, pois a aprendizagem destas favorece competências como: *“mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano”*, mais especificamente:

mobilizar recursos linguísticos e para linguísticos na interação verbal (...) tendo em vista desempenhos adequados às situações de comunicação; mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna [do Português] e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural (Ibidem).

No que se refere ao Estudo do Meio, a área mais presente neste projeto, segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), espera-se que o aluno, no fim do 1.º CEB,

tenha desenvolvido várias competências que integrem o “saber”, o “saber-fazer” e o “saber-ser”. Desta forma, foram definidas diferentes competências como: “reconhece e valoriza as características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relação entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião...) e respeita e valoriza outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação; experimenta, fundamenta e discute ideias pessoais sobre fenómenos físicos e sociais com vista a uma aprendizagem cooperativa e solidária; preserva a saúde e a segurança do seu corpo de acordo com o conhecimento que tem das suas potencialidades e limitações e respeita e aceita as diferenças individuais (idade, sexo, raça, cor, personalidade...).

2.3 Organização e intervenção

Como já referimos, o presente projeto intitula-se “Diferentes, diferentes, mas todos participantes” e visa alcançar um grande objetivo: “Compreender como promover a inclusão da etnia cigana através da educação intercultural e da educação para cidadania”.

Este projeto decorreu na escola atrás caracterizada, num período de 2 semanas de segunda a quarta-feira, ocupando três sessões individuais e duas sessões em conjunto com Catarina Maia (2015), durante 90min cada.

Com vista a apresentar o projeto no seu todo, vejamos os Quadros 1 e 2, onde é visível, de uma forma sintética, o que desenvolvemos em cada sessão, as suas finalidades e quais as áreas trabalhadas em cada uma delas.

Sessões individuais (duração)	Objetivos	Línguas abordadas	Articulação curricular (com outras áreas)
<p><i>Sessão IV</i> (10 de novembro, 90min) “Espelho meu, espelho meu, que diferenças tenho eu?”</p> <p><i>Sessão V</i> (11 de novembro, 90min) “Gente diferente, gente diferente, como (con)viver na cidade participando”</p> <p><i>Sessão VI</i> (12 de novembro, 90min) “Escolas, escolas, que diferença fazem da minha?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; ▪ Educar para a cidadania, através da diversidade linguística e cultural, implementando práticas de valorização intercultural; ▪ Desenvolver nos alunos a atitude de aceitação dos outros, independentemente das capacidades, da língua, da cultura, da etnia ou do género; ▪ Motivar os alunos para a partilha de saberes, costumes e valores da sua cultura; ▪ Aumentar a autoestima dos alunos através da valorização da sua cultura e da sua língua; ▪ Promover a inclusão da etnia cigana no contexto escolar. ▪ Consciencializar para a importância da escola; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Espanhol ▪ Inglês ▪ Crioulo da Guiné-Bissau ▪ Romani – Caló 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Estudo do Meio ▪ Expressões plásticas

Quadro1 – Sessões individuais desenvolvidas ao longo do projeto

Capítulo III – Enquadramento metodológico

Sessões conjuntas (duração)	Objetivos	Línguas abordadas	Articulação curricular (com outras áreas)
<p><i>Sessão VII</i> (17 de novembro, 90min) “Malala, um exemplo a seguir”</p> <p><i>Sessão VIII</i> (18 de novembro, 90min) “Escola: um valor sem igual”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciencializar os alunos para a importância da escola e da educação; ▪ Promover a reflexão sobre a existência de direitos, deveres e regras de cidadania na escola, através da consciência da diversidade linguística e cultural; ▪ Sensibilizar para a existência de outras línguas e culturas; ▪ Fazer compreender a importância de se lutar a favor dos direitos da criança; ▪ Promover a mobilização de aprendizagens já realizadas sobre os projetos desenvolvidos; ▪ Promover o conhecimento da existência de personalidades que lutam a favor dos direitos da criança e do direito à educação; ▪ Desenvolver atitudes de aceitação, valorização, respeito e curiosidade por outras línguas e culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Espanhol ▪ Inglês ▪ Crioulo da Guiné- Bissau ▪ Romani – Caló 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Estudo do Meio ▪ Expressões plásticas ▪ AEC (Inglês)

Quadro 2 – Sessões conjuntas desenvolvidas ao longo do projeto

2.4 Descrição das sessões do projeto de intervenção

2.4.1 Sessão IV - Espelho meu, espelho meu, que diferenças tenho eu?:

A primeira sessão, que procurava trabalhar com os objetivos específicos “Tomar consciência da sua identidade linguística e cultural”; “Reconhecer as suas individualidades físicas”; “Reconhecer a existência da diferença”, ”Respeitar a diferença”; “Reconhecer a pertença a uma cultura diferenciada das demais”, começou com a apresentação do título do projeto: “Diferentes, diferentes, mas todos participantes”. Durante esta apresentação foram colocadas algumas questões como: “Vocês sabem o que isto quer dizer? O que é que quer dizer a palavra “diferentes”? O que é ser diferente? O que é isso de sermos participantes? O que é participar?”. Após este breve



Figura 3 – “Gente diferente”

diálogo procedeu-se, então, à leitura dinamizada do livro “Gente diferente” (Figura 3), de uma forma pausada e expressiva. Trata-se de um livro “pop-up”, retratando alguns conceitos de diferença, mostrando que somos todos diferentes apesar das nossas características (Anexo 8).

Não prolongando muito o diálogo foram sugeridas aos alunos duas atividades de pós-leitura que, por coincidência, também eram apresentadas no fim do livro. Na primeira atividade os alunos tiveram a oportunidade de manusear um espelho e visionar o que nele era refletido. Para tal foi distribuído a cada aluno um espelho, uma folha de papel e lápis de cor, seguindo-se um pequeno diálogo: “Olhando para o espelho o que é que vocês conseguem ver? O que é que tu vês no teu espelho? Vês o mesmo que os teus colegas veem nos deles?”.



Figura 4 – Desenho de uma criança

Para a continuação desta atividade explicámos aos alunos que apenas deviam ter em conta o seu reflexo e desenharem-se tal como se viam (Figura 4). Durante todo este tempo fomos auxiliando individualmente cada aluno de forma a esclarecer qualquer dúvida ou dificuldade que estivessem a ter.

Posteriormente procedeu-se à apresentação individual de cada trabalho, onde cada aluno teve a oportunidade de falar um pouco sobre o que desenhou e sobre si mesmo.

Após esta apresentação passámos à realização da segunda atividade que consistiu na construção de um BI caracterizador de cada aluno. Neste BI estavam presentes campos de preenchimento como: nome; idade; língua; etnia/cultura, entre outros. Quando o BI foi apresentado aos alunos, realizámos a sua leitura com estes para que percebessem e fossem dados exemplos do que teria de ser feito. Para a construção destes BI's foi necessário o uso de uma fita métrica para que os alunos se pudessem medir e de uma balança para se pesarem. Este processo foi conduzido por nós uma vez que os alunos não o conseguiam fazer sozinhos. À medida que cada aluno ia preenchendo o seu BI íamos ajudando. Os alunos contavam, ainda, com a sua fotografia para colocarem no seu BI. Devido ao prolongamento da atividade do espelho, o preenchimento dos BI's não foi concluído, passando assim para a sessão seguinte.

2.4.2 Sessão V – “Gente diferente, gente diferente como (con)viver na cidade participando”

A segunda sessão iniciou-se com a conclusão da atividade da sessão do dia anterior.

Terminado o preenchimento dos BI's os alunos apresentaram muito rapidamente os seus cartões à turma. Esta apresentação foi um fio condutor para uma discussão sobre o que é a diferença e sobre se todos os alunos presentes na sala eram realmente iguais ou diferentes. Foram assim colocadas algumas questões: “Será que todos os desenhos são iguais? Vamos ver. Como estão a reparar todos os desenhos são diferentes. Tal como nós! Todos nós temos as nossas diferenças. Uns têm cabelo loiro, outros cabelos mais escuro...”.

Após a conclusão da atividade iniciada na sessão anterior, demos início às atividades planificadas para este dia, que tinha como objetivos específicos “Reconhecer a existência de culturas diferentes”; “Reconhecer a importância de existirem regras de cidadania”; “Reconhecer a função das regras de cidadania”; “Reconhecer a importância de regras de cidadania para a (con)vivência com o outro”; “Reconhecer a existência de escolas diferentes”.

A primeira atividade centrada nestes objetivos foi a exploração de alguns conceitos. Para tal, foi apresentada uma cartolina em forma de “C” (Figura 5). Começámos por explicar aos alunos que esta era a cidade do menino Guileito, da história “Guileito, Guileito, o que é um direito?” (Maia, 2015) e, desta forma, foram colocadas algumas questões para que se escolhesse o nome mais adequado para essa cidade: “O que vos faz lembrar a forma desta cidade? Será que nos lembra alguma letra? E que palavras conhecemos que começam pela letra C?”. As crianças mostraram-se muito participativas dizendo algumas palavras que começam pela letra “C”, mas como houve alguma dificuldade em chegar aos conceitos pretendidos (*cidade*, *cidadão* e *cidadania*) foi necessário ajudar com algumas dicas e sugestões como: “Pode ser um C de cidade? E de Cidadão, vocês sabem o que é? Também podia ser de Cidadania...”. Os alunos concordaram com todas estas opções pelo que o diálogo seguinte centrou-se na explicação destes conceitos. Os alunos tiveram alguma dificuldade em perceber alguns conceitos, uma vez que associavam o termo *cidadão* a um objeto (cartão de cidadão). Posto isto, foi necessário desmontar o que eles sabiam sobre o assunto e construir novamente esse conhecimento, colocando novas questões e afirmações: “o cartão



Figura 5 – Forma da cidade

de cidadão, que quer dizer que tu estás registado neste país e nesta cidade, é um cartão que nós temos para nos identificarmos. A quem será que pertence esse cartão? E então o que é isso de ser cidadão?”. Alguns alunos iam respondendo que ser cidadão é trabalhar e que os cidadãos são a polícia e os bombeiros. Continuando com este diálogo chegou-se finalmente à conclusão de que um cidadão é uma pessoa que vive numa comunidade e tem direitos e deveres. Como a cidade não tinha nome, decidimos nomeá-la. Para que isso acontecesse voltámos a pedir aos alunos que pensassem nalguma palavra que se relacionasse com o projeto a ser desenvolvido e que fosse adequada para esta cidade. Foram sugeridos nomes como: “as professoras estagiárias”, “as pessoas”, “respeitar”, “trabalhar”, entre outras, até que um aluno sugeriu a palavra “cerânia”. A partir desta palavra trabalhámos a formação da palavra referindo que esta prevem da palavra cera e que a nós nos interessavam as palavras *cidade*, *cidadão* e *cidadania*, pelo que se chegou à conclusão que esta cidade se chamaria “Cidânia”.

E sendo que nessa cidade não se pode viver sem regras de cidadania, com a ajuda dos alunos foram definidas algumas dessas regras. Deste modo voltámos a dialogar sobre o conceito de *ser cidadão* e sobre as *regras de cidadania*, uma vez que não ficou bem esclarecido que um cidadão é uma pessoa e não um objeto: “O que te faz lembrar quando ouves a palavra cidadão? O que é um cidadão para ti?”. O conceito de cidadão para estes alunos continuou centrado num objeto. Daí foi necessário mostrar um cartão de cidadão para que percebessem que aquele objeto não era um cidadão mas sim um cartão de cidadão, algo que pertence a um cidadão. Foi desta forma que os alunos perceberam que afinal cidadão é uma pessoa e não um objeto.

Dando continuidade à sessão, introduzimos exemplos de algumas regras de cidadania com o intuito de guiar os alunos nas suas escolhas: “Cidadania é ter direitos, mas também é ter deveres. É saber (con)viver com as outras pessoas para que não haja conflitos. Por exemplo não destruir o que é dos outros”. Após esta explicação, pedimos aos alunos que estabelecessem as suas próprias regras, salientando que estas deviam ser a favor do respeito pela diferença. Para a realização de tal atividade a turma foi dividida em 3 grupos e cada grupo ficou responsável por escrever/desenhar 3 a 4 regras. Em cada grupo ficou uma aluna estagiária ou a professora cooperante, dando auxílio aos alunos.

Após todos os grupos terem terminado o seu trabalho, cada grupo apresentou o que escreveu e, posteriormente, foram escolhidas as regras mais adequadas com o consenso de todos.

Para finalizar este conjunto de atividades procedeu-se à escrita das regras de cidadania escolhidas ao lado da cartolina da cidade. Apenas 6 alunos puderam participar nesta atividade uma vez que só foram escolhidas 6 regras de cidadania. Em seguida, cada aluno teve a oportunidade de desenhar edifícios e espaços amplos e de diversão na cartolina da cidade (Figura 6).



Figura 6 – Cartolina da cidade desenhada

Com o intuito de introduzir o tema da sessão seguinte apresentámos aos alunos diversos vídeos de escolas de diferentes países. Apelou-se à atenção destes para que captassem informações essenciais dos vídeos para uma posterior discussão. Realizámos, assim, uma pequena discussão, perguntando aos alunos que diferenças encontraram nas escolas que visionaram nos vídeos: “As escolas eram todas iguais? Que diferenças tinham? Todas elas tinham secretárias e cadeiras? Estavam decoradas todas da mesma forma?” Foi com este diálogo que terminámos a sessão, deixando para reflexão a importância da escola.

2.4.3 Sessão VI - “Escolas, escolas, que diferença fazem da minha?”

A terceira sessão, que tinha como objetivos específicos “Reconhecer a existência de escolas diferentes”; “Reconhecer a existência de culturas diferentes”; “Aceitar relações com o outro e com o mundo”; “Saber respeitar o outro”, partiu de uma atividade realizada anteriormente: a escrita das regras de cidadania. A primeira atividade consistiu no preenchimento de uma tabela onde as regras estavam separadas por diferentes línguas (Figura 7). À medida que apresentávamos um



Figura 7 - Cartolina com as regras nas diferentes línguas

novo cartão era perguntado à turma em que língua estava escrita aquela regra. As línguas presentes foram o português, o inglês, o espanhol e o crioulo da Guiné Bissau. Havia ainda um espaço em branco nalguns cartões para que, com a ajuda dos alunos, se pudessem

escrever essas regras de cidadania em Romani-Caló. Durante a realização desta atividade os alunos mostraram-se bastante participativos e empenhados na tarefa, pelo que esta foi um sucesso.

De forma a relembrar os vídeos que tinham sido visionados na sessão anterior, estabelecemos um diálogo com os alunos: “Ainda se lembram dos vídeos que vimos ontem? Sobre que eram?” (10min). Com o intuito de compreendermos se realmente os alunos tinham percebido o conteúdo dos vídeos, os alunos realizaram uma carta e/ou desenho a uma criança da história do Guileito, a explicar como é a escola do CE de Vale de Ílhavo: “Imaginem que estão a escrever uma carta para um menino da história do Guileito e, sem dizer nada a ninguém, vão pensar nesse menino a quem querem escrever. Nessa carta terão de explicar como é a vossa escola do CE de Vale de Ílhavo”. Para tal relembrámos os nomes de todos os meninos da história bem como do país onde viviam. Os alunos também preencheram um cartão em forma de carta com o nome da cidade deles e da criança para onde iriam mandar a carta (Figura 8). Esta atividade não foi finalizada, uma vez que os alunos tinham de se dirigir para uma visita de estudo, pelo que foi continuado na sessão seguinte.

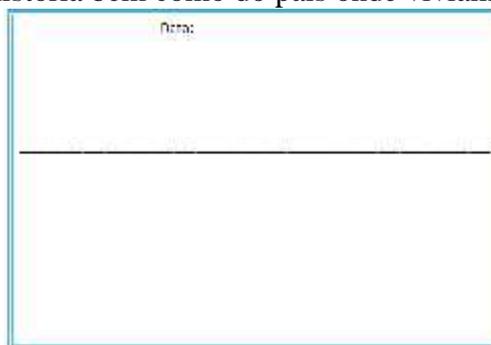


Figura 8 – Cartões das cartas

2.4.4 Sessão VII- “Malala, um exemplo a seguir”

A quarta sessão, e a primeira em conjunto com a colega de d'ade, teve como objetivos específicos “Reconhecer a existência de escolas diferentes”; “Perceber a importância da escola e da educação”; “Tomar consciência da existência de outras línguas e culturas”; “Compreender que existe alguém no mundo que lutou a favor dos direitos da criança”. Iniciou-se com a conclusão da atividade inacabada da sessão anterior. Após a finalização da escrita da carta foram colocadas algumas questões como: “Para a carta poder ser enviada, do que é que precisamos? Sabem para que serve um selo?”. Este diálogo foi muito breve uma vez que todos os alunos souberam responder com facilidade. Posteriormente foi estabelecido, com os alunos, um diálogo sobre a importância da escola e do direito à educação, colocando questões como: “Para que é que existem escolas? Acham que as escolas são importantes? Será que todas têm o direito a ir à escola? Por que

é que acham que todas as crianças têm direito à educação?”. Foi a partir destas questões que introduzimos as novas atividades.

Deste modo, procedemos à apresentação da personalidade Malala, expondo a sua fotografia. De modo a que os alunos percebessem o porquê de escolhermos esta personalidade, fomos apresentando alguns aspetos importantes da sua vida, dizendo-lhes que era uma menina de 17 anos, nascida no Paquistão no ano de 1997, que levou um tiro na cabeça porque andava na escola e que defendeu os direitos das crianças e das mulheres no acesso à escola e à educação para todos, tendo ganho o Prémio Nobel da Paz em 2014. Foi através desta informação que demos continuidade à sessão, dando aos alunos a oportunidade de visionar um vídeo com vários excertos do seu discurso na ONU. Primeiro o vídeo foi apresentado em inglês para perceberem que esta personalidade fala uma língua diferente da deles e, posteriormente, o vídeo foi visionado e ouvido em português, para que conseguissem perceber o que estava a ser dito. Após este visionamento, criou-se um diálogo sobre o que os alunos tinham ouvido e o que acharam mais importante. Assim que foi colocada a pergunta “o

Português	English	Espanhol	Urdu	Sinhala
Criança	Child	Niño	Manu	Nina
Professor	Teacher	Profesor	Parazir	Professa
Livro	Book	Libro	Libro	Libro
Lápis	Pencil	Lápis	Caneta	Lápi
Mundo	World	Mundo	Munda	Munde
Escola	School	Escuela	Escola	Escola

Figura 9 – Tabela com as palavras em diferentes línguas

que acharam mais importante no vídeo?” alguns alunos responderam intuitivamente algo que só no fim esperávamos ouvir: “uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”. De facto, esta foi uma das frases célebres ditas pela Malala durante o seu discurso. Foi a partir desta frase que, com a ajuda dos alunos, completámos uma tabela (Figura 9) que continha espaços em branco para serem preenchidos com as palavras-chave desta frase noutras línguas.

À medida que era lida uma nova palavra, os alunos iam respondendo em que língua é que esta se encontrava e qual o seu significado. Todos os alunos tiveram oportunidade de utilizar o computador para realizar esta atividade, pelo que todos se mostraram interessados e participativos.

2.4.5 Sessão VIII - “Escola: um valor sem igual”

A segunda sessão conjunta, e última, que teve como objetivos específicos “Perceber a importância da escola”; “Tomar consciência da existência de outras línguas e culturas”; “Desenvolver o sentido crítico e a criatividade”, começou com um pequeno diálogo com os alunos sobre os projetos que foram desenvolvidos, através de colocação das seguintes questões: “De que temos vindo a falar ao longo dos projetos? Que atividades é que desenvolvemos? O que é que aprenderam?”. Apesar de alguns alunos ainda baralharem um pouco as atividades e alguns conceitos, todos eles perceberam e demonstraram que existem direitos, deveres e regras de cidadania e que temos de respeitar o outro independentemente das suas diferenças. Foi com base neste diálogo e nas respostas dos alunos que colocámos uma nova questão: “Ao longo destes projetos que palavras

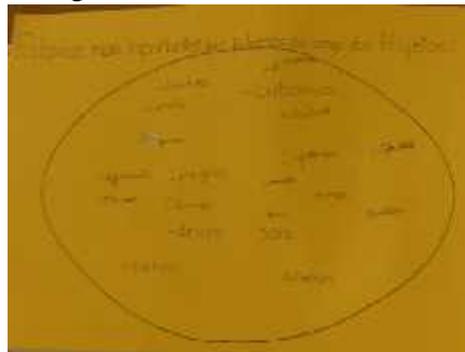


Figura 10 – Tabela com as palavras mais importantes

foram mais importantes para vocês?”. À medida que cada aluno referia uma palavra, tinha a oportunidade de a registar numa cartolina previamente elaborada (Figura 10). Para que houvesse continuidade com a atividade seguinte reforçámos a ideia da importância da escola e da educação por meio de um diálogo onde também fomos relembrando a frase dita pela Malala. Recorrendo novamente à ideia de que, de facto, a escola pode mudar o mundo, pedimos aos alunos que individualmente escrevessem uma frase sobre como a escola pode mudar o mundo, utilizando as palavras anteriormente registadas na cartolina. Estas frases foram escritas em cartões com a forma de escola (Figura 11).



Figura 11 – Cartão em forma de escola

O culminar dos projetos desenvolvidos deu-se através de uma gravação individual de cada aluno, onde estes fizeram um pequeno depoimento sobre o que aprenderam ao longo dos projetos, bem como sobre as atividades que mais gostaram de realizar. Enquanto uma de nós realizava este registo em vídeo, a outra estava na sala de aula com os alunos, que se encontravam em tempo de espera e realizavam um desenho sobre os projetos.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

“As técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica (...)” (Pardal & Correia, 1995, p. 48).

Com isto, queremos salientar a importância das técnicas de recolha de dados, pois através da utilização de instrumentos específicos conseguimos recolher dados pertinentes que nos permitem encontrar respostas adequadas à nossa investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994),

“alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados. Outros recorrem ao equipamento vídeo na sala de aula e não seriam capazes de conduzir uma investigação sem ele. Outros ainda elaboram esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre os alunos e professores” Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Contudo, todos os investigadores trabalham no mesmo sentido: *“o seu trabalho corresponde à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspetos da vida educativa”*. Como estamos perante uma investigação de tipo qualitativo, recorreremos a instrumentos e técnicas mais utilizadas neste tipo de estudo: observação participante e análise de registos dos alunos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Com base no que foi aqui referido passamos agora a uma breve apresentação destas técnicas e instrumentos utilizados no decorrer do projeto.

3.1 Observação e vídeogravação

Relativamente à observação, segundo Bell, esta *“... é uma técnica que pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios”* (Bell, 1997, p. 140-141). Um investigador que utiliza esta técnica deve observar os *“acontecimentos, situações, comportamentos e registá-los”* (Oliveira, 2012, p. 47). Antes

de se decidir qual o melhor método para registar a informação recolhida, é essencial decidir-se o que se vai observar, pois não é possível observar tudo ao mesmo tempo.

É perante toda esta informação que fundamentamos a escolha da observação como técnica de recolha de dados, mais propriamente a observação direta, uma vez que a observação direta é um dos métodos de investigação em que é possível registar os comportamentos e ações no momento em que estes acontecem sem a necessidade de utilização de um documento e/ou testemunho (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 196).

Além disto, podemos afirmar que a nossa observação também foi uma observação direta, dado que, como investigadoras, vivemos a situação, envolvendo-nos no estudo: *“o observador é considerado um elemento do grupo em estudo, o investigador participa na vida coletiva, sendo-lhe possível recolher os dados a partir do interior”* (Sá, 2007, p. 121).

Importa ainda salientar que recorremos ao uso da vídeogravação para todas as sessões do projeto, de forma a obter informações mais rigorosas no que diz respeito às atividades desenvolvidas, bem como a comportamentos e atitudes dos alunos.

3.2 Registo dos alunos

Durante o projeto foram implementadas várias atividades onde os alunos tinham de realizar registos, quer escrevendo (sob a forma de texto), quer desenhando. Em todas, as sessões, exceto uma, o recurso a esta técnica de recolha de dados, foi essencial para que percebêssemos até que ponto os alunos tinham realizado as aprendizagens e adquirido os conhecimentos pretendidos, desenvolvendo as suas capacidades e alterando as suas atitudes. Estes registos vão desde um desenho do seu autorretrato, da escrita de regras de cidadania por eles elaboradas a uma frase sobre a importância da escola. Todos estes registos foram importantes para posterior análise, sendo que alguns serão tidos em conta durante este processo.

Após esta exposição das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados, passamos a apresentar os dados recolhidos ao longo de todas as sessões do projeto (Quadro 3).

Sessões individuais (duração)	Métodos e instrumentos de recolha de dados	Dados recolhidos
<p align="center"><i>Sessão IV</i> (10 de novembro, 90min) “Espelho meu, espelho meu, que diferenças tenho eu?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenhos; ▪ BI caracterizador de cada aluno; ▪ Vídeogravação das sessões. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 11 desenhos individuais dos alunos; ▪ Interações de sala de aula; ▪ 11 BI's dos alunos.
<p align="center"><i>Sessão V</i> (12 de novembro, 90min) “Gente diferente, gente diferente, como (con)viver na cidade conscientemente”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Folha de registo das regras de cidadania; ▪ Cartaz em forma da cidade; ▪ Vídeogravação das sessões. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regras escritas pelos alunos; ▪ Desenhos; ▪ Interações de sala de aula.
<p align="center"><i>Sessão VI</i> (11 de novembro, 90min) “Escolas, escolas, que diferença fazem da minha?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tabela de registo das regras nas diferentes línguas; ▪ Cartas; ▪ Vídeogravação das sessões. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tabela preenchida; ▪ 11 textos sobre as escolas; ▪ Interações de sala de aula.
<p align="center"><i>Sessão VII</i> (17 de novembro, 90min) “Malala, um exemplo a seguir”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tabela com palavras, referentes à frase da Malala, nas diferentes línguas; ▪ Vídeogravação das sessões. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tabela; ▪ Interações de sala de aula.
<p align="center"><i>Sessão VIII</i> (12 de novembro, 90min) “Escola: um valor sem igual”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cartolina com palavras; ▪ Cartões; ▪ Desenhos; ▪ Gravação dos alunos; ▪ Vídeogravação das sessões. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Palavras escritas pelos alunos; ▪ 9 textos escritos sobre a importância da escola; ▪ 9 desenhos sobre a importância da escola ▪ Depoimentos dos alunos; ▪ Interações de sala de aula.

Quadro 3 - Dados recolhidos nas sessões do projeto

Terminado este capítulo, onde apresentámos o projeto de investigação posto em prática e os respetivos dados recolhidos, no capítulo seguinte iremos apresentar a análise dos mesmos resultados, tentando dar resposta à nossa questão de investigação.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados

Introdução

A análise de conteúdo é *“uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tendo por objectivo a sua interpretação”* (Berelson, 1952 cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p. 251).

Após a apresentação dos dados recolhidos procedemos à sua análise e à discussão dos resultados. Antes de mais será apresentada o processo de metodologia de análise bem como a construção e a escolha das categorias que serão usadas.

De forma a efetuarmos uma análise de dados mais rigorosa e a compreendermos a articulação entre a educação intercultural e a educação para a cidadania, apenas analisaremos alguns dos dados recolhidos, uma vez que o tempo condiciona a análise de todos em pormenor.

Importa não esquecer os objetivos da investigação: compreender como promover a inclusão da etnia cigana através da educação intercultural e da educação para a cidadania; desenvolver competências profissionais, utilizando a educação intercultural e a educação para a cidadania; perceber como podemos mudar a escola através da educação intercultural e educação para a cidadania. É igualmente importante relembrar a nossa questão de investigação, à qual procuramos dar resposta: como podemos educar para a cidadania através da educação intercultural no 1.º CEB?.

Para concluir, daremos início a este capítulo com uma breve explicação da metodologia da análise bem como a definição das categorias a serem utilizadas. Após esta apresentação daremos início à análise dos dados fazendo recurso a alguns dados já referidos anteriormente.

1. Metodologia de análise e apresentação das categorias.

Visto que se trata de um estudo do tipo investigação-ação achamos a análise de conteúdo o método mais adequado a pôr em prática para analisar os dados recolhidos.

Segundo Pardal e Lopes (2011) a análise de conteúdo é uma técnica que analisa as comunicações, ou seja, a *“análise de conteúdo é uma técnica que tem como finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”* (Berelson, 2006, p. 343 cit. por Pardal & Lopes, 2011, p. 97). Neste trabalho entende-se por comunicações todas as mensagens, quer verbais quer não-verbais, que estão subjacentes durante a realização do projeto. Considerando que o nosso estudo visa alterar comportamentos e discursos dos alunos, escolhemos esta metodologia essencialmente pelas características apresentadas.

A análise de conteúdo incide, fundamentalmente, sobre a comunicação verbal, pelo que se incide nos registos escritos (textos; narrativas; descrição das observações e diário de bordo) e no registo oral (gravação áudio e discussão temática de grupo). Neste estudo a análise da própria comunicação centrou-se nas transcrições das videograções uma vez que é o primeiro contacto que temos com a informação das mensagens (Bardin, 2000, p. 34). Contudo, e ainda segundo Bardin, *“não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventual recepção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não)”* (Bardin, 2000, p. 38, cit. por Carmo & Ferreira, 1998, pp. 251-252). As inferências aqui abordadas dizem respeito às causas da mensagem e às suas consequências implícitas, ou seja *“se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”* (Bardin, 2000, p. 39). Tudo isto está presente neste trabalho uma vez que estas fases foram todas colocadas em prática.

No nosso caso, procedemos à análise utilizando a categorização definida como *“uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia)”* (Bardins, 2000, p. 117). Este pensamento permitiu-nos que realizássemos a análise dos dados, começando pela escolha das categorias a serem usadas. Quando se fala em analisar

por categorias, está subentendido que há a investigação do que cada elemento, a ser analisado, pode ou não ter em comum com os outros elementos. O agrupamento destes elementos será feito a partir do conteúdo comum que estes têm entre si. Ou seja, os elementos que têm características comuns são englobados numa mesma categoria.

Posteriormente a uma breve análise dos dados recolhidos e face a tudo o que expusemos, procedemos à definição das categorias do presente estudo. Considerando que as categorias se definem como “*rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos*” (Bardin, 2000, p. 117), podemos entender que as categorias são compartimentos onde os elementos vão sendo guardados conforme os seus pontos em comum e os seus significados.

Além do mais é importante que as categorias vão ao encontro do objetivo de investigação que se centra na compreensão de como se pode incluir a etnia cigana na escola, através da educação intercultural e da educação para a cidadania.

Face a isto, e como é possível verificar, ao longo do enquadramento teórico, a educação intercultural e a educação para a cidadania estão interligadas. A diversidade cultural carece de uma grande dedicação por parte da escola, uma vez que não há aprendizagem sem pedagogia. Num percurso pedagógico de educação intercultural deve haver a especificação do *aprender*, do *compreender* e do *saber* (Reimão, 2000 in Conselho Nacional de Educação, 2000, p. 143), o que nos remete novamente para as palavras de Byram (1997), quando este nos fala do modelo de CI.

A ligação destas duas dimensões da educação dá-se, essencialmente, em quatro grandes pilares: *aprender a saber; aprender a ser; aprender a viver em conjunto; aprender a fazer*.

De acordo com as palavras de Delors, e lembrando o que já foi dito, “*a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento (...)*” (Delors, 1996, p. 77). No entanto, importa salientar que estes pilares não são abordados apenas numa única fase da vida nem num único sítio. Estes devem estar presentes ao longo de toda a vida escolar de um indivíduo.

Já que estes pilares são tão importantes na educação e uma vez que a educação intercultural também é uma forma de educação, definimos três categorias para analisar os dados:

Categoria	Descrição
Aprender a conhecer	“adquirir instrumentos do conhecimento, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida”
Aprender a conviver	“realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz”
Aprender a ser	“para melhorar e desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal”

Quadro 4 – Categorias de análise (Delors, 1996, p. 88)

Um dos pilares da educação (aprender a fazer), não será tomado em conta uma vez que este não está inserido nos objetivos do nosso projeto de intervenção.

É importante salientar que as categorias de análise foram sendo construídas ao longo do trabalho, uma vez que tinham de se ir adequando aos objetivos de investigação e aos dados recolhidos. Neste trabalho apenas apresentamos as categorias finais. Referimos ainda que, para definirmos as categorias de análise, foi necessário explorar previamente o conteúdo das vídeo gravações.

Para a realização da análise recorreremos a vários episódios que achámos pertinentes e que nos permitissem responder à questão de investigação.

2. Análise e discussão dos dados

Neste tópico procedemos à análise e à discussão dos dados recolhidos ao longo da implementação do projeto *Diferentes, diferentes, mas todos participantes*. A análise será realizada, tendo em conta uma categoria de cada vez.

2.1 Categoria: Aprender a conhecer

Uma vez que a educação deve estar presente em todas as fases da vida, *aprender a conhecer* é um domínio que faz parte desse percurso. Este domínio de aprendizagem tem como finalidade para o indivíduo a compreensão do mundo que o rodeia, tirando prazer em explorar e conhecer o Outro,

(...) porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalmente porque baseado no prazer de compreender, de conhecer, de descobrir (Delors, 1996, p. 78).

No entanto, este prazer nem sempre é intuitivo, pelo que devemos estimular e motivar os alunos de forma a desenvolverem os seus conhecimentos e a sua curiosidade de aprender.

É importante que o professor estimule os seus alunos para que estes se motivem a aprender mais e melhor.

Todo este processo fará com que cada aluno construa as suas opiniões e desenvolva o seu pensamento crítico, tornando-o um cidadão pensativo, crítico e curioso. Conhecer o Outro não se rege apenas em conhecer o seu país, as suas tradições ou os seus costumes, engloba também conhecer a sua língua. De facto, e como já referimos, com a ajuda da CI é impulsionada a comunicação dos indivíduos de diferentes culturas, com a finalidade de negociar e de descobrir o Outro, uma vez que a comunicação surge num contexto plural.

Tal como já foi mencionado ao longo do enquadramento teórico, deste estudo, aprender e conhecer *“línguas implica assim entre outros, o desenvolvimento da criança como comunicadora e como personalidade individual socialmente responsável”* (Strecht-Ribeiro, 2005, pp. 22-23).

Analisaremos então os seguintes episódios:

Sessão IV Episódio I
65. PE: gente diferente que é este livro + // o que é que este título gente diferente vos faz lembrar? o que é que acham que quer dizer?

66. I: raça... raças diferentes.

67. PE: raças diferentes...

68. Pa: língua...

Sessão IV Episódio I

130. PE: algumas pessoas têm sardas... vocês sabem o que são sardas?

131. L: sim... pintas na cara...

132. <P faz gesto apontado para a cara>

133. I: são pintinhas na cara

134. P: o João Paulo tinha

135. PE: estão a ver que esta menina tem? (apontando para o livro)

Sessão IV Episódio I

150. PE: algumas pessoas têm o cabelo castanho / ou ruivo / ou preto / ou loiro

151. S: ou loiro

152. PE: algumas pessoas têm o cabelo escorrido

153. N: o que é isso?

154. L fazendo o gesto: é assim

155. PE: outras têm o cabelo em pé

Estes três episódios ocorreram na quarta sessão, durante a leitura do livro “Gente diferente”. Na nossa opinião, as crianças evidenciam aprender a existência de diferenças, uma vez que identificam diferentes características. Assim que lhes foi perguntado o que é ser diferente, os alunos remeteram a sua resposta para a existência de raças diferentes. Isto demonstra que os alunos têm noção do mundo que os rodeia. Ainda com a leitura deste livro, tínhamos como intuito dar a conhecer aos alunos as possíveis características que um indivíduo pode ter e assim tornar-se único.

Com esta atividade, pretendemos dar a conhecer, aos alunos, o Outro, promovendo a descoberta e o interesse em querer saber mais. Foi a pensar nisso que a atividade seguinte à leitura se focava na realização de um autorretrato de cada aluno, fazendo recurso a um espelho. Para dar a conhecer o trabalho de cada aluno, seguiu-se uma breve apresentação individualmente de cada trabalho, como mostra o seguinte exemplo:

Sessão IV Episódio II

337. PE: L tens de tirar a folha da frente da cara / mostra lá o que fizeste // o que desenhaste aí?
- 338 L: o cabelo
339. PE: o cabelo
340. <INT>
341. PC: mostra lá mostra lá / não é melhor por aí no quadro para ficar fixo? //
342. PE: então vá
343. P: ela tem ali aquilo... uma “piquinina”
344. PE: pois tem! o que será aquilo? / olhem para ela e descubram lá
345. P: ah ah ali o desenho na camisola!
346. PE: exatamente! ela fez o desenho da sua camisola / mais? o cabelo desenhou de que cor?
347. S: castanho
348. N: castanho e loiro

Na atividade seguinte, no preenchimento do BI individual, ainda da primeira sessão, conseguimos notar a preocupação dos alunos em tentar ser o mais fieis possível à realidade e procurar as características individuais de cada um. Como podemos constatar no episódio seguinte:

Sessão V Episódio I

571. PE: P o que eu estava a dizer aos teus amigos é que mesmo que vocês tenham a mesma etnia e a mesma língua mas são todos diferentes não é? / têm alturas diferentes têm pesos diferentes / o vosso cabelo é todo diferente...
572. P: a cor
573. PE: a cor
574. P: os olhos
575. PE: exatamente

De facto, os alunos vão adquirindo uma percepção diferente da inicial acerca das suas características individuais, sabendo distingui-las, mostrando que são todos diferentes.

Este é um dos objetivos da primeira sessão, onde é pretendido que as crianças conheçam as suas próprias características e identifiquem as dos outros, chegando à conclusão de que todos são diferentes embora pertençam à mesma comunidade.

Com o intuito de dar a conhecer o mundo que nos rodeia realizámos uma atividade, onde visionámos escolas de diferentes países. Analisemos então o seguinte episódio:

Sessão V Episódio V
1202. PE: diferentes? como é que tu imaginas? / por exemplo em África como é que imaginas a escola?
1203. L: diferente...
1204. PE: diferente como?
1205. L: a cor é diferente...
1206. PE: mais? Achas que tem assim os materiais que nós temos?
1207. ALS: não +
1208. PE: e na China? Será que é igual?
1209. L: não...
1210. PE: é igual a escola na China?
1211. ALS: não +
1212. Pa: tem palha
1213. PE: tem palhas? Achas que a escola na China tem palhas?

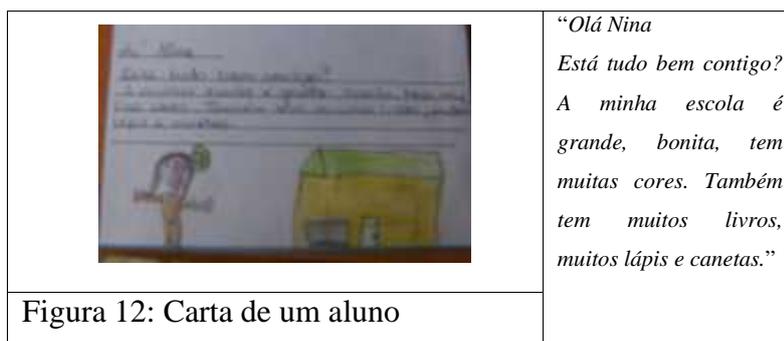
Como podemos ver, questionámos os alunos sobre o seu conhecimento em relação à escola em diferentes países. Quando perguntámos sobre como seriam as escolas em África e na China os alunos iam dando as suas opiniões e mostrando os conhecimentos que tinham sobre este assunto. Após este pequeno diálogo foram mostrados vídeos, tendo posteriormente voltado a perguntar o que achavam das escolas, se estas eram todas iguais ou diferentes entre si, como podemos ver no episódio seguinte:

Sessão V Episódio VI
1235. PE: esta escola é igual ou diferente da que nós vimos ao bocado?
1236. S: diferente...
1237. PE: é diferente... porquê?
1238. I: porque tem mais coisas
1239. PE: porque tem muito mais coisas certo?

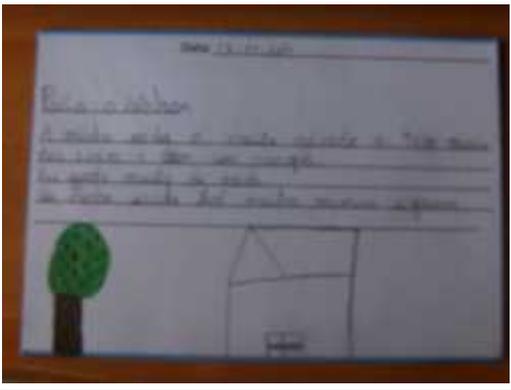
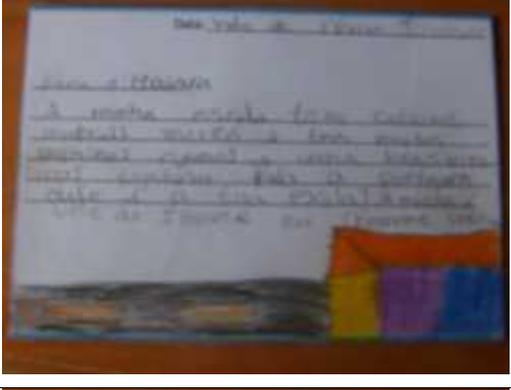
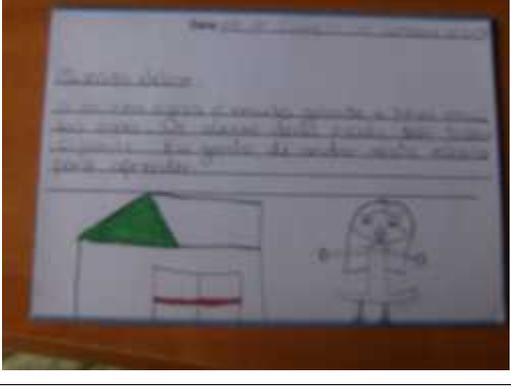
1240. PE1: como é que era a escola de África?
1241. <IND>
1242. N: era muito grande
1243. PE1: mas a outra escola a escola de África... onde os meninos estavam sentados...
1244. Pa: não havia mesa
1245. S: não tem mesa
1246. PE: era muito pobrezinha não era?
1247. ALS: sim...
1248. <...>
1249. PE: porque é que as escolas são diferentes?
1250. Ta: umas não têm cadeiras
1251. PE: umas não têm cadeiras...
1252. I: uma é melhor que a outra
1253. S: não tem nada
1254. PE: o que é que é isso de ser melhor que a outra?

Após o visionamento dos vídeos podemos ver que os alunos mostraram mais conhecimentos das características das escolas de outros países. Como já referimos várias vezes, cabe à escola despertar o interesse em conhecer mais e melhor o mundo que nos rodeia. Com este episódio conseguimos perceber que as crianças mostraram interesse em conhecer as escolas e conseguiram aprender mais sobre o Outro e evidenciando vontade de conhecer e de compreender a diferença.

Durante a atividade da escrita das cartas realizada na sessão VI as crianças tinham de escrever sobre a sua escola. Essa carta seria enviada a uma criança da história do Guileito. Analisemos, então uma dessas cartas:



Como podemos ver neste exemplo, o aluno dá a conhecer um pouco da sua escola. De facto, o interesse em conhecer o Outro tem de ser o mesmo de se dar a conhecer. O intuito desta atividade era esse mesmo, dar a conhecer um pouco de si e do seu “mundo”, neste caso da sua escola. Este aluno faz ainda a referência à variedade de cores da escola dizendo que esta é bonita. Há alunos que vão ainda mais longe do que descrever apenas o espaço físico da escola como é o caso dos exemplos a seguir:

	<p><i>“Para o Nelson. A minha escola é muito grande e tem muitas cores e tem um campo. Eu gosto muito da escola. Na minha escola há muitos meninos ciganos.”</i></p>
	<p><i>“Para a Maiara. A minha escola tem cadeiras, materiais, mesas e tem muitos meninos ciganos e uma brasileira, mas também fala português. Onde é a tua escola?”</i></p>
	<p><i>“Querido Nelson, a minha escola é muito grande e tem muitas cores. Os alunos desta escola são todos ciganos. Eu gosto de andar nesta escola para aprender.”</i></p>
<p>Figura 13: Cartas de alunos</p>	

Estes alunos acharam por bem falar da comunidade escolar, afirmando que naquela escola existem muitos alunos de etnia cigana e que ela é bonita por ter muitas cores,

fazendo-nos pensar que realmente este aluno tem gosto pela sua escola. O facto da criança realçar que na sua escola existem muitos meninos ciganos revela o seu interesse pela própria etnia, querendo mostrar e dar a conhecer aos outros um pouco mais de si. Há ainda uma criança que identifica uma aluna de uma outra nacionalidade, mas que, apesar de não ser portuguesa, fala a mesma língua que ela. É com estes exemplos que vamos percebendo que de facto as crianças construíram conhecimentos sobre o meio em que vivem e que gostaram de se dar a conhecer.

Com os exemplos que daremos a seguir podemos verificar que os alunos (re)conheceram outras línguas:



Português	English	Espanhol	Crioulos da Guiné-Bissau	Dialecto Cigano
Criança	Child	Niña	Maranu	Niñna
Professor	Teacher	Profesor	Parasor	Professô
Livro	Book	Libro	Libro	Libro
Lápis	Pencil	Lápis	Caneta	Lápi
Mundo	World	Mundo	Mundu	Munde
Escola	School	Escuela	Escola	Escuela

Figura 14: Tabela com palavras em diferentes línguas

A atividade apresentada consistiu na construção de uma tabela onde os alunos tiveram a oportunidade de separar as palavras pelas diferentes línguas e pelo seu significado. Como é perceptível, os alunos puderam contactar com outras línguas e (re)conhecê-las. Como já foi dito anteriormente o contacto com outras línguas é um grande ponto de partida para conhecer o mundo que nos rodeia, uma vez que é através da comunicação que podemos conhecer mais e melhor o Outro. Face a isto, podemos verificar que os alunos tomaram conhecimento da existência de outras línguas.

Para além das línguas, os alunos puderam ainda conhecer uma nova personalidade, a Malala, menina de outro local, cultura, religião e falante de outra língua.

Sessão VII Episódio II

2040. PE: então / e para que todas as crianças possam ir à escola / para que / todas tenham acesso à educação / há pessoas de defendem isso / há pessoas que defendem que as crianças devem ir à escola... que todas as mulheres devem ir

à escola... que todos os homens devem ir à escola... e uma dessas pessoas...

hum / há uma menina que se chama Malala + / vocês já ouviram falar nesta menina?

2041. Ta: Malala

2042. L: não

(...)

2068. PE: não? / esta menina é uma menina que tem 17 anos e ela vive num país que se chama Paquistão / vocês conhecem? já ouviram falar?

2069. ALS: não +

2070. Ta: sim +

2071. P: eu não

2072. PE: já ouviste falar Ta?

2073. <Ta acena com a cabeça afirmativamente>

2074. PE: esse país fica ao lado da Índia + / vocês lembram-se quem é que veio da Índia na história do Guileito?

2075. L: sim + / a Mayara

2076. <Silêncio>

2077. PE: a Mayara exatamente / e nesse país / o Paquistão / há pessoas / há homens que se chamam os talibãs e eles são muito maus // e proibem as crianças e as mulheres de irem à escola / só que a Malala não aceita isso e diz que todas as crianças e que todas as mulheres têm o mesmo direito de ir à escola que as outras pessoas certo?

2078. PE: Tu não tens o mesmo direito que a S em vir à escola? <apontando para I>

2079. <I acena com a cabeça afirmativamente>

2080. PE: e a S tem o mesmo direito que tu não é? / e é isso que a Malala defende / diz que as crianças naquele país devem ir à escola / e uma vez...

É muito importante que os alunos conheçam outras pessoas que lutem para que todos possam ter os mesmos direitos. Foi a pensar nisto que quisemos falar um pouco sobre esta personalidade, uma vez que ela defende que o ensino deve ser para todos. Ao longo de todo o projeto fomos relembrando a importância de existirem direitos, deveres e regras de cidadania, ao darmos a conhecer um pouco sobre a Malala, quisemos que os alunos se

apercebessem de que é mesmo importante exercer cidadania para que todos vivamos em paz e em respeito perante todos. No exemplo dado é possível verificar que os alunos estão conscientes de que todos devem ter os mesmos direitos.

2.2 Categoria: Aprender a conviver

Nos dias de hoje, é essencial aprender a conviver, isto é, a ser capaz de compreender o Outro, de resolver conflitos e de participar em projetos da sua e de outras comunidades:

Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente em visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos doutros e compreender as suas reações (Delors, 1996, p. 84).

De facto, para que um indivíduo goste do outro e o respeite tem de gostar de si e de se respeitar a si mesmo, só assim poderá aceitar a diferença. Como diz Reimão, “A capacidade integradora da cidadania não corresponde apenas a uma igualização de direitos formais, mas também a um sentimento de pertença, baseado na lealdade a uma civilização que é prioridade comum” (Reimão, 2000 in Conselho Nacional de Educação, 2000, p. 138).

Como temos vindo a salientar, quando promovemos a educação intercultural e a educação para a cidadania junto dos alunos, estamos a despertar diversos sentimentos que um indivíduo nutre por si mesmo, fazendo com que as relações com outros povos se tornem mais fáceis e provoque sentimentos de empatia e espírito crítico face a variados preconceitos (Marinho, 2004, p. 44).

É neste domínio que o professor tem de investir, trabalhando as atitudes e os valores, desvalorizando os preconceitos e as rivalidades, promovendo a tolerância e a compreensão. Para tal, a UNESCO propõe dois princípios fundamentais: a “descoberta do outro” e o “atender a projetos comuns” (UNESCO in Delors, 1996).

Ao descobrir o outro, ao explorar o que está em redor, o indivíduo tende a compreender a natureza do outro, consciencializando-se para a existência da diferença e da semelhança entre as comunidades do mundo. Cabe à escola como instituição instruir, neste sentido, tentando diminuir a hostilidade humana e aumentando o leque de conhecimentos de cada aluno.

De forma a aceitar as diferenças e para evitar os conflitos, há a tendência para trabalhar em objetivos comuns. É nisto que a educação deve apostar, valorizando o trabalho em equipa e a coletividade em vez da individualidade, uma vez que o ser humano teme o desconhecido e aceita com mais facilidade algo que lhe é semelhante (Delors, 1996, pp. 84-85).

Quando falamos em cultura, não é apenas à cultura africana ou à cultura asiática que nos referimos. O que está em causa não é a origem da própria cultura, mas sim perceber que cada indivíduo transporta consigo códigos culturais que são partilhados quer dentro da escola quer fora dela. Dessa maneira, no âmbito escolar, tem de haver interesse em partilhar projetos que de alguma forma possam ajudar a unir e a apoiar a descoberta do mundo que cada indivíduo tem dentro de si (Afonso, 2007, p. 19).

Analisemos então os seguintes episódios:

Sessão IV Episódio I
223. PE: então um espelho pode servir para vermos que / para nos vermos a nós próprios / e isto aqui? Este cartão que será? Que diz aqui? (...)
234. PE: os meus passatempos são... / então o que é que vocês acham que têm de fazer aqui?
235. I: como é o cabelo...
236. PE: como é o teu cabelo / qual é o teu nome / quanto é que tu pesas / então que é que vocês acham de cada um fazer isto?
237. Ta: Sim +

Sessão IV Episódio I
240. PE: eu vou dar um espelho a cada um
211. I: de verdade professora?
242. PE: é verdade

243. <IND>

244. PE: e cada menino vai desenhar o que vê ao espelho / o que é que vocês veem ao espelho?

245. L: eu

246. PE: veem-se a vocês próprios certo? Então vão ter que se desenhar a vocês está bem?

247. I: sim a cara...

Estes dois exemplos ocorreram na primeira sessão na atividade dos espelhos, estando aqui presente a preocupação de ajudar os alunos a conhecerem-se a si mesmos antes de descobrirem o Outro. Como já dissemos e segundo as palavras de Delors (1996), é verdadeiramente importante que um indivíduo primeiro se conheça para que depois se possa colocar no lugar do Outro e compreender o seu pensamento e a sua ação.

Sessão IV Episódio II

264. PE: então vá / o P vai falar um pouco sobre o seu desenho / vá P o que desenhaste? Quem é que desenhaste?

265. P: Eu

266. PE: desenhou-se a ele / como é o teu cabelo?

267. P: é loiro e castanho

268. PE: é loiro e castanho / e mais? // pele escura... pele clara...

269. P: morena

Mais uma vez temos os alunos a descreverem o desenho que fizeram na atividade do espelho. Esta atividade foi importante para que eles olhassem para eles próprios com “outros olhos”, para repararem noutras características, com mais pormenor, que já lhes eram comuns. Ao fazerem a sua apresentação também estavam a mostrar aos outros um pouco de si, porque afinal devemos conhecer o outro para o compreender. Como afirma a UNESCO devemos descobrir o Outro, explorando-o e observando-o, só assim temos a percepção de que existe a diferença e a semelhança (UNESCO in Delors, 1996).

E ainda segundo a UNESCO importa diminuir os conflitos e os preconceitos através de projetos que sejam comuns a todos os que trabalham e lutam pelos mesmos

objetivos. É através deste pensamento que consideramos importante mostrar aos alunos qual o seu papel na sociedade a que pertencem e que nela existem direitos e deveres de forma a minimizar os conflitos existentes e que todos sejam mais compreendidos.

Nos episódios seguintes quisemos dar a conhecer aos alunos qual o seu papel na sociedade:

Sessão V Episódio I

627. PE: de “cidade” boa P / mais? // as pessoas que vivem nas cidades como acham que se chamam? // também começa por ”c” // ci...

628. I: ganos

629. L: ciganos

630. PE: vocês também pertencem a uma cidade e também começa por “c” e é ciganos exatamente / mais? // “cidadão” / vocês sabem o que é isto?

631. I: cidadão? é para fazer o...

632. P: cidadão...

633. I: o cartão

634. PE: exatamente isso é o cartão de cidadão que quer dizer que tu estás registado neste país e nesta cidade certo? / é um cartão de cidadão / é um cartão que nós temos para nós que é onde nós nos identificamos / por exemplo quando vão na estrada e o polícia manda parar que é que o teu pai faz?

Sessão V Episódio II

927. PE: somos ou não somos cidadãos?

928. ALS: sim +

929. PE: porquê?

930. P: porque somos pessoas

931. PE: porque somos pessoas... mais? // também temos direitos

932. I: sim...

933. PE: também temos deveres.... não é? vivemos numa cidade... temos que saber viver em cidadania... vocês sabem o que é isto de cidadania?

934. ALS: não...

935. PE: é saber viver com os outros... é saber respeitar os outros... certo? / então vamos responder a esta pergunta...

É importante que os alunos se apercebam de que também fazem parte de uma comunidade, seja ela qual for, e que existem regras de cidadania, direitos e deveres para que se evitem conflitos. Desta forma, nos episódios seguintes, podemos ver que tentámos mostrar isso aos alunos:

Sessão V Episódio I

659. PE: deveres / ser cidadão é termos direitos e termos deveres certo? / que direitos é que vocês conhecem que temos?
660. I: direito a ir à escola
661. PE: direito a ir à escola...
662. I: direito a comer!
663. PE: direito a ter comida...
664. I: ter uma casa!
665. PE: ter uma casa...
666. Ta: trabalhar
667. PE: trabalhar... também temos direito a trabalhar
668. I: ter amigos

Sessão V Episódio I

669. PE: ter amigos... / e deveres? Que deveres é que nós temos?
670. <Silêncio>
671. I: respeitar as professoras
672. PE: por exemplo... ora estou a gostar + / mais? / Pa que deveres é que tu tens?
673. I: trabalhar
674. PE: trabalhar também / tens direito de trabalhar mas tens dever também de trabalhar
675. I: sim +
676. PE: muito bem / mais? // deveres?
677. I: deveres?
678. PE: de tratar...
679. I: as pessoas
680. PE: bem as pessoas

681. <IND>

682. PE: temos o dever de / respeitar os outros não é? // então o que acham que isto pode ser? / como acham que vamos dar o nome a esta cidade? que nomes é que vocês estão a pensar?

Como os alunos em sessões anteriores já tinham trabalhado as questões dos direitos e dos deveres, neste diálogo apenas quisemos relembrar um pouco esse assunto. Como é visível, os alunos detêm conhecimento de que temos direitos e deveres para que se possa viver melhor em sociedade. No episódio seguinte é notória a existência de uma reação perante um comportamento de um aluno:

Sessão V Episódio III

980. PE: I queres ler?

981. I: respeitar as pe...

982. <INT>

983. PC: desculpa desculpa... estava ali à procura da regra que vocês disseram “respeitar os amigos as professoras as pessoas”... estás a respeitar os teus colegas que estão a apresentar as regras?

984. <Pa acena negativamente com a cabeça>

No momento em que se deu esta ocorrência, o aluno estava a perturbar não deixando um outro colega apresentar o seu trabalho. A professora cooperante apercebeu-se e chamou o aluno à atenção para aquilo que ele estava a fazer, pelo que o aluno percebeu o seu erro e assumiu o seu comportamento. Com os exemplos dados, os alunos vão-se apercebendo que não interessa apenas dizer que existem direitos, deveres e regras de cidadania, é preciso saber e pô-los em prática para haver paz e harmonia entre as comunidades, os grupos e os sujeitos

Deste modo numa outra sessão exploramos com os alunos o que são as regras de cidadania e que regras existem, como podemos ver nos exemplos seguintes:

Sessão V Episódio II

774. PE: o que é isto de regras de cidadania? o que é cidadão? nós já explicamos agora aqui / o que é ser cidadão meninos? meninos? o que é ser cidadão? // nunca ouviram esta palavra? o que é ser cidadão meninos?

775. I: o cartão

776. PE: temos no nosso cartão de cidadão que é onde nós nos identificamos certo?

777. I: sim

778. PE: mas o que é isto de ser cidadão? é termos o que?

779. Ta: trabalho

780. P: direito

781. S: respeito

782. L: respeitar

Sessão V Episódio III

966. A: brincar com os amigos <em voz baixa>

967. PE: brincar com...

968. A: amigos

969. PE: com os amigos // MF...

970. MF: respeitar as pessoas <em voz baixa>

971. PE: respeitar as pessoas... também já lá temos respeitar os amigos... as professoras... as pessoas que são diferentes de nós / e depois?

Sessão V Episódio III

986. I: respeitar a raça dos outros

987. PE: Respeitar a raça dos outros

988. PC: as raças +

Sessão V Episódio III

991. Le: os adultos... <em voz baixa>

992. PC: os adultos

993. S: devem <em voz baixa>

994. PC: devem

995. Le: ajudar <em voz baixa>

996. PC: ajudar...

997. S: as pessoas

998. PC: os...

999. S: adultos

1000. PE: adultos

1001. PC: os adultos devem ajudar os adultos

1002. P: mas devia ser ao contrário... os adultos podem ajudar as crianças

1003. PC: não + mas eles aqui acharam que nesta cidade era bom que as pessoas se ajudassem umas às outras

Nestes exemplos todos podemos verificar que os alunos se apropriaram do conceito de regra de cidadania uma vez que foram dando exemplos do que deviam ou não fazer numa cidade. Durante a elaboração do projeto tivemos uma sessão em que as crianças tinham de definir as regras de cidadania para a cidade que tinham criado, *Cidânia*. Com esta atividade os alunos tiveram a oportunidade de escrever as suas próprias regras de cidadania. As regras de cidadania escolhidas foram ao encontro da opinião de todos os alunos e para que todos pudessem conviver uns com os outros, uma vez que nessa cidade moravam crianças de diferentes nacionalidades e culturas. De facto e como a UNESCO afirma, para se poder viver civicamente há que trabalhar para objetivos comuns e, com estas regras, os alunos perceberam que têm todos que trabalhar para o bem comum e respeitar as mesmas regras para se poder viver civicamente.

Nos exemplos seguintes estão as regras de cidadania escritas pelos alunos:

Sessão V (Regras de cidadania escritas pelos alunos)
Tratar bem as pessoas da cidade
Respeitar os amigos, as professoras e todas as pessoas que são diferentes de nós
Tratar bem os animais
Portar bem na cidade
Os adultos devem ajudar os adultos e as crianças

Como temos vindo a explicar, a criação de regras de cidadania é essencial para que se possa (con)viver entre todos de forma prazerosa e em harmonia, evitando conflitos. Relembrando algumas palavras já ditas, trabalhar para objetivos comuns é uma forma de diminuir os conflitos e é através deste pensamento que os alunos elaboraram regras de

cidadania. É visível a preocupação que estes tiveram em criar regras diferentes, englobando diferentes comportamentos ajustados a uma cidadania justa e responsável.

Retomando a apresentação da personalidade Malala, analisemos o episódio seguinte:

Sessão VII Episódio II
2164. PE1: do que a Malala disse // o que é que vocês acharam mais importante? O que é que vos ficou na memória daquilo que ela disse?
2165. ALS: um lápis um livro um professor...
2166. PE1: uma criança...
2167. ALS: uma criança...
2168. P: pode mudar o mundo +
2169. M: pode mudar o mundo
2170. <Batem palmas>
2171. PC: é mesmo o mais importante +

Sessão VII Episódio II
2196. PE1: o que é que ela queria dizer com isso? Que...
2197. L: a raça...
2198. PE1: a raça... que independentemente do sexo... da raça... da etnia... todos temos os mesmos direitos
2199. I: sim +
2200. PE1: e qual foi o principal direito que ela falou neste vídeo?
2201. PE: M... M... <fazendo sinal para se colocar direita>
2202. PE1: o direito à...
2203. L: escola

Com o exemplo seguinte podemos verificar a presença da sensibilidade dos alunos para uma frase dita pela Malala. Quando lhes perguntámos que frase ou que palavra os tinha marcado mais ao longo de todo o diálogo que estiveram a ouvir os alunos responderam prontamente que era a frase “uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”. Na realidade, era mesmo isto que esperávamos que os alunos nos respondessem. Ao analisar este episódio, verificámos que a mensagem mais importante a

ser transmitida foi conseguida pois isso ficou na memória dos alunos. Inculcar nos alunos que a educação é importante para todos e que todos devem ter direito a tal é um princípio base para que uma sociedade melhor.

2.3 Categoria: Aprender a ser

A educação sempre demonstrou ter um papel fundamental na medida em que esta proporciona aos indivíduos a capacidade de pensar, de sentir e de imaginar, tudo o que seja necessário para a sua formação enquanto cidadãos (Delors, 1996, p. 81).

Segundo Delors

todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Delors, 1996, pp. 85-86).

Face a isto, nesta categoria pretendemos avaliar as atitudes e os valores que possam ter sofrido alteração nos alunos envolvidos no estudo. É essencial que os alunos desenvolvam a sensibilidade e o pensamento crítico, deixando de parte atitudes etnocêntricas e percebendo a existência da alteridade. Isto é, ignorar os preconceitos e os estereótipos, dando lugar à capacidade de criar relações entre a própria cultura e a cultura do Outro e à curiosidade em conhecer o Outro: os seus saberes; as suas crenças; as suas tradições e as línguas faladas (Delors, 1996, pp. 86-87).

Já aqui foi referido muitas vezes, mas nunca é demais relembrar, que uma criança que conhece outras línguas e outras culturas desenvolve mais facilmente as suas capacidades de atenção e intelectualidade, como também constrói *sentimentos de respeito, tolerância, compreensão e curiosidade em relação ao Outro e a si próprio* (Coelho, 2007, p. 23).

Segundo Byram (2008), os professores de línguas e culturas devem planear e estruturar as suas aulas utilizando as mais variadas metodologias tentando sensibilizar para a diversidade, uma vez que é possível educar para ser mais aberto e tolerante em relação ao Outro

Com o mesmo pensamento Reimão, 2000, refere-se à educação para a cidadania

como um espaço de compreensão, de liberdade, de responsabilidade, visando a ajudar o homem a pensar de uma forma autónoma, do modo a viver solidariamente numa comunidade participativa, viva e ativa, e a desenvolver uma consciência crítica que lhe permita construir os valores do respeito, da justiça, da cooperação, da tolerância e da igualdade, na diferença e na diversidade, na equidade que implica a dignidade do ser-se pessoa (Reimão, 2000 in Conselho Nacional da Educação, 2000, p. 138).

Promover a mudança de atitudes foi um dos grandes objetivos do nosso projeto pelo que, após concluir a análise dos nossos dados, vejamos se foi alcançado.

Sessão V Episódio I

638. PE: sim + / o que é ser cidadão?

639. <IND>

640. PE: Diz I + não percebi o que disseste

641. P: ele disse trabalhador

642. <Risos>

643. PE: por exemplo + / também trabalhamos / mais?

Sessão V Episódio I

645. PE: também limpamos o chão / isso também é trabalhar não é Ta? / Mais? O que é ser cidadão?

646. I: cidadão?

647. Ta: os bombeiros

648. PE: os bombeiros também são cidadãos // <silêncio> Ser cidadão é ter di...

649. Ta: polícia

650. PE: polícia também é cidadão / é ter di...

651. Ta: ambulância

652. <Risos>
653. PE: direi...
654. L: direitos
655. PE: e ter de...
656. ALS: defeitos
657. PE: deve...
658. I: res
659. PE: deveres / ser cidadão é termos direitos e termos deveres certo? / que direitos é que vocês conhecem que temos?

Nestes dois exemplos podemos verificar que os alunos construíram conhecimentos e que conseguem transportá-los para vários exemplos como é o caso do da compreensão do conceito de cidadão. Com estes exemplos podemos verificar que existe uma identificação de *um ser cidadão*, uma vez que os alunos dão a sua opinião dizendo que para sermos cidadãos temos de trabalhar mas que qualquer um é cidadão, como um polícia ou um bombeiro. Chegamos assim à conclusão de que, para sermos um cidadão, termos direitos e deveres e participamos numa sociedade viva e ativa.

Sessão V episódio II

787. PE: então vá + e viver em cidadania é sabermos viver entre todos / é respeitarmos essas regras que existem por exemplo ah... respeitar o colega que é diferente por exemplo tu se souberes respeitar a S estás a ter uma regra de cidadania certo? porque estás a saber respeitar a S / se por exemplo o Pa falar mal da N ele está a saber respeitar as regras de cidadania?
788. Ta: não +
789. PE: não + porquê? porque a N tem o direito de ser bem tratada mas o Pa não teve o dever de a tratar bem certo? / sim? vocês estão a compreender?

Neste caso em particular confrontamos diretamente um aluno para verificar se houve realmente mudanças de atitude ou não. Podemos constatar que tal se verificou uma vez que, após todas as explicações sobre os diferentes conceitos de *cidadão*, *cidadania* e

regras de cidadania, a aluna conseguiu aceitar que todos têm os mesmos direitos e se um indivíduo tem o direito de ser bem tratado o outro indivíduo tem o dever de o tratar bem.

Ainda para completar a análise de dados segundo esta categoria, analisemos o seguinte episódio:

Sessão V Episódio I
659. PE: deveres / ser cidadão é termos direitos e termos deveres certo? / que direitos é que vocês conhecem que temos?
660. I: direito a ir à escola
661. PE: direito a ir à escola...
662. I: direito a comer!
663. PE: direito a ter comida...
664. I: ter uma casa!
665. PE: ter uma casa...
666. Ta: trabalhar
667. PE: trabalhar... também temos direito a trabalhar
668. I: ter amigos

Com este exemplo podemos verificar que os alunos já transportam o conhecimento do significado de *direito*, conseguindo dar alguns exemplos de direitos que um cidadão possui. De facto, um dos nossos grandes objetivos era fazer com que os alunos conseguissem apropriar-se de vários conceitos e fazer a sua mobilização para diferentes contextos. Com os exemplos dados, pensamos que tal foi conseguido.

3. Síntese dos resultados

De forma a concluir este capítulo, onde foram analisados os dados recolhidos durante o nosso projeto e apresentados os resultados desse processo, é importante refletir o que obtivemos. Para tal, temos em consideração as três categorias definidas para o presente estudo: *aprender a conhecer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*; bem como a questão de investigação à qual procurámos dar resposta: *como podemos educar para a cidadania através da educação intercultural no 1.º CEB?*

Nesta linha de pensamento, é visível, após a análise das vídeo gravações, o envolvimento das crianças e a receptividade ao projeto por parte destas. Verificamos ainda a presença de atitudes de abertura e aceitação do Outro como algo diferente de si mesmo. Este comportamento é perceptível principalmente durante a sessão VI quando os alunos tiveram a oportunidade de conhecer escolas de diferentes partes do mundo, por exemplo.

Sabendo que, ao educar interculturalmente e para a cidadania estamos a desenvolver a CI dos alunos, refletiremos sobre as aprendizagens alcançadas pelos alunos em cada uma das categorias utilizadas durante a análise dos dados.

No que diz respeito à categoria *aprender a conhecer*, podemos verificar que os alunos mostraram receptividade em conhecer-se a si e ao Outro. Ao longo de todo o projeto, fomos colocando em prática atividades em que se iam apercebendo melhor quer das suas características individuais, quer das dos colegas da sala de aula. Além de conhecer as características dos alunos da sala de aula em questão, os alunos tiveram, ainda, a oportunidade de conhecer a existência de novas línguas e de algumas escolas em diferentes partes do mundo. Como fomos referindo ao longo de todo este trabalho, de facto, dar a conhecer novas línguas torna-se importante, pois estamos a promover a capacidade de comunicação com outros falantes de outras línguas e culturas, pelo desenvolvimento da CI.

Não importa apenas conhecer, mas sim dar a conhecer. Foi com este intuito que pusemos em prática uma atividade onde os alunos davam a conhecer um pouco da sua escola. Com isto, conseguimos perceber que os alunos deram mais importância à sua escola, uma vez que falavam de algo que lhes era familiar e do qual se orgulhavam e que ainda queriam dar a conhecer.

Ao longo de todo o projeto, os alunos tiveram a oportunidade de adquirir e de desenvolver diversos conhecimentos no que diz respeito à diversidade cultural. Estes conhecimentos, na nossa opinião, têm de continuar a ser abordados ao longo de toda a vida escolar destes alunos, pois irão contribuir para a sua formação destes enquanto cidadãos que respeitam a diferença na sociedade.

Referente à categoria *aprender a conviver* podemos referir que os alunos aprenderam a conviver uns com os outros, na medida em que mostraram abertura e respeito pelo outro. Isto é visível preferencialmente durante a sessão V “Gente diferente, gente diferente, como (con)viver na cidade participando”, uma vez que, ao longo desta sessão, os alunos foram convidados a escrever diversas regras de cidadania para uma

melhor convivência entre todos. Ao dar exemplos como “tratar bem as pessoas da cidade” e “respeitar os amigos, as professoras e todas as pessoas que são diferentes de nós” pudemos perceber que as crianças tiveram a sensibilidade de criar regras que respeitassem a diferença e valorizassem o outro.

Corroborando o que foi dito na definição desta categoria, trabalhar para objetivos comuns é meio passo para promover a paz, o respeito, a justiça e a igualdade de oportunidades. Desta forma, os alunos ao criarem estas regras de cidadania, em conjunto, têm consciência que se trabalharem todos para o mesmo, estão a combater os conflitos e os preconceitos existentes na sociedade.

Alusivo à categoria *aprender a ser* pretendíamos observar mudanças de comportamento por parte dos alunos. Uma vez que este trabalho passa pela SDLC tínhamos como objetivo analisar possíveis mudanças de atitudes em relação às línguas e às culturas. Tal foi verificado em alguns casos como, por exemplo, saber identificar quando um colega está a ter uma atitude cidadã ou não. No decorrer da análise foi, também, perceptível que os alunos demonstraram aceitação pela diferença, uma vez que foram demonstrando empatia pelas características individuais de cada um.

Como é do conhecimento de todos *“cada um de nós, enquanto cidadão, tem um papel a desempenhar na criação de um mundo melhor para as nossas crianças”* (Mandela, 2002). Ainda que este projeto tenha sido algo momentâneo, conseguimos mostrar como podemos trabalhar para a SDLC e desenvolver conhecimentos relacionados com o Outro. Na idade destes alunos é fundamental promover a curiosidade e o respeito pelo Outro, o que comprova a importância deste projeto para a educação intercultural e a educação para a cidadania.

Acreditamos que, se todos os alunos tiverem contacto com diferentes atividades e estratégias de SDLC, podem, como já afirmámos anteriormente, desenvolver o seu pensamento crítico, contrariando comportamentos etnocêntricos e criando relações pacíficas com o Outro. Ao trabalhar a educação intercultural juntos dos alunos, estamos também a promover a cidadania. Neste estudo, usamos a educação intercultural como uma estratégia de educação para a cidadania. Não esquecendo a importância da CI, como é visível durante a análise dos dados, os alunos adquiriram novos conhecimentos, desenvolveram outras capacidades e puderam refletir sobre as suas atitudes de forma a alterá-las.

Em síntese, dada a nossa questão de investigação e as categorias definidas pudemos verificar que os alunos demonstraram e desenvolveram a capacidade de aceitar e respeitar o Outro, trabalhando atitudes como curiosidade em querer aprender e saber mais sobre as diferentes culturas e línguas, confirmando o que era esperado nos três pilares utilizados: aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser.

Posto isto, podemos afirmar, com segurança, que o nosso projeto contribuiu para desenvolver a CI junto destes alunos, ainda que este não seja um trabalho finito, há que continuar neste sentido num âmbito educativo, com o intuito de enriquecer as atividades e as aprendizagens que foram alcançadas.

Conclusão

“A cidadania se constrói com a convivência, cabe à educação despertar os seus frutos” (Bruno Marinelli, n.d.)

Ao longo da realização deste trabalho fomos nos apercebendo de como a educação tem de evoluir para que todos tenham as mesmas oportunidades de ensino, para que todos possam aprender mais sobre o Outro e sobre o mundo que os rodeia.

Com este estudo pretendemos mostrar como podemos sensibilizar para a diversidade cultural através da educação para a cidadania. Ao aliar a educação intercultural com a educação para a cidadania, estamos a promover atitudes cívicas, de respeito e de tolerância para com a diferença e a formar futuros cidadãos mais justos.

Dado por finalizado este trabalho, chegou o momento de fazer uma breve reflexão sobre como tudo correu e o que foi feito. Para tal, tentaremos focar-nos, primeiramente, em torno do projeto: como se desenvolveu; qual a sua relação com a prática pedagógica; que aprendizagens puderam os alunos alcançar e quais os aspetos positivos e menos positivos do projeto. Após esta parte, iremos refletir, igualmente, sobre o papel do educador/professor na educação intercultural e na educação para a cidadania.

Ao longo deste trabalho temos vindo a salientar que educação intercultural e a educação para a cidadania estão aliadas e trabalham em conjunto. Foi com este pensamento que partimos para a construção do nosso enquadramento teórico, usando, essencialmente, a SDLC, para desenvolver a CI junto dos alunos aliada a uma educação para a cidadania. Ao longo de todo este trabalho, procurámos mostrar de que forma estes conceitos se podem aliar para o desenvolvimento dos alunos.

Tal como refletimos no início deste trabalho, faz sentido relembrar que a globalização é uma das principais razões para a mobilidade dos falantes de outras línguas e de falantes oriundos de outras culturas. Face a isto cabe à educação promover junto dos alunos abertura, tolerância e atitudes de respeito para com a diferença para, desta forma, incentivar os alunos, como futuros cidadãos, a terem relações pacíficas e de valorização do Outro (cf. Lourenço, 2013, p. 31). É com este pensamento que surge a diversidade linguística e cultural com o intuito de trabalhar a CI, uma vez que o contacto com outras línguas e culturas suscita nos alunos comportamentos de aceitação e de tolerância para com a diferença. Posto isto, podemos perceber a importância da SDLC no desenvolvimento da CI juntos dos mais novos, valorizando a diferença.

De facto, a escolha da temática não foi uma tarefa fácil. Qualquer educador/professor que se preze tem consciência de que educar para a diversidade é um bem essencial na escola, no entanto, nem sempre o sabem fazer. Nesta linha de pensamento partimos à descoberta de mais informação com o intuito de perceber mais e melhor como trabalhar este tema com alunos do 1.º CEB. E, sendo que, a educação intercultural não dispensa a educação para a cidadania. Ao dar início à pesquisa, tivemos a certeza que eram estes os temas a ser trabalhados e que as aprendizagens que íamos alcançar seriam mais que vantajosas. Ao longo do processo de pesquisa e de leitura de diversas obras, apercebemo-nos que estas são duas temáticas bem mais complexas do que inicialmente pensávamos. Para tal, e até ao fim da realização deste trabalho, a pesquisa tornou-se uma constante para que tudo estivesse bem claro e para que enriquecêssemos cada vez mais este trabalho.

Chegado o momento de desenvolver o projeto de investigação-ação foi importante definir os seus objetivos e qual a questão a que pretendíamos dar resposta. Nunca sendo demais relembrar a nossa questão podemos afirmar que, com o nosso estudo, pretendemos saber como é possível educar para a cidadania através da educação intercultural no 1.º CEB. Para concretizar este projeto e dar resposta à nossa questão foram pensadas diversas atividades onde a educação intercultural e a educação para a cidadania estivessem presentes. Deste modo, fomos planificando várias sessões, às quais procurámos dar um seguimento entre elas para que tudo fizesse sentido. Importa salientar que, ao implementarmos este projeto, foi necessário fazer alterações, adequando-o às circunstâncias que iam aparecendo uma vez que estas, por vezes, eram inesperadas. Como exemplo, a sessão VI “Escolas, escolas, que diferença fazem da minha?”, estava a agendada para um determinado dia e teve de ser alterada, pois os alunos receberam uma proposta de atividade do agrupamento. Assim sendo houve a necessidade de adiantar esta sessão sendo que se realizou no mesmo dia que a sessão V “Gente diferente, gente diferente, como (con)viver na cidade participando”. Com isto podemos concluir que a planificação de um projeto serve apenas para nos guiar e auxiliar, tendo que se adaptar aos contratemplos.

Após a realização do projeto é que nos apercebemos de determinadas limitações, que antes não eram visíveis. Para nós tornou-se óbvio que as vídeo gravações eram um bem essencial para a análise de dados dos resultados do projeto, o que se verificou, no

entanto não sabíamos onde colocar a câmara. O nosso objetivo era colocar a câmara na parte da frente da sala, mas não conseguimos arranjar uma estratégia adequada para que se filmassem todos os alunos sem que estes se apercebessem de tal situação. A solução arranjada foi colocar a câmara na parte de trás da sala, apanhando os alunos de costas. Tal proporcionou um condicionamento, uma vez que nem sempre era perceptível o que os alunos diziam nem quem é que dizia o quê. Tivemos, ainda, dificuldade em conseguir captar algumas expressões faciais bem como alguns comportamentos não verbais aquando da realização de algumas atividades.

Dado que foi a primeira vez que estes alunos contactaram com algumas línguas, por exemplo o Crioulo da Guiné-Bissau, o trabalho coletivo e de entreajuda tornou-se essencial e uma mais-valia para que compreendessem melhor as atividades. Durante este trabalho coletivo, pudemos verificar que os alunos se tornavam mais empenhados e curiosos, trocando opiniões entre eles.

Sensibilizar para a diversidade e desenvolver a CI requer muito tempo, por não se tratar de uma tarefa fácil. De facto, esta requer muito empenho e dedicação, bem como um tempo prolongado. Uma vez que se tratou de um projeto de curta duração, sabemos que muitas das atividades que gostaríamos de ter feito não foram possíveis. Devido a este facto apercebemo-nos, por exemplo, que os alunos não conseguiam distinguir muito bem as línguas trabalhadas umas das outras. Isto levou-me a crer que devia existir um trabalho anterior ao projeto onde dávamos a conhecer as línguas. Desta forma, pensamos que os alunos iriam ter mais facilidade em saber distingui-las. Além do mais, foram apresentadas várias culturas inerentes a esta língua mas tal não foi explorado. Foi também perceptível, durante a sessão V “Gente diferente, gente diferente, como (com)viver na cidade participando”, que os alunos não tinham conhecimento dos conceitos de *cidadão* e de *cidadania*. Consideramos, deste modo, que devia ter sido outro trabalho realizado durante o projeto para que estes alunos se sentissem mais próximos do Outro e valorizassem ainda mais a diferença. Aliás, e visto que se trata de um projeto inserido em contexto de PPS, teria sido um projeto mais enriquecedor caso estivesse integrado num projeto da escola ou de agrupamento, pois seria algo trabalhado durante mais tempo.

Todos os materiais apresentados e utilizados para a realização deste projeto foram pensados e elaborados por nós. Todo este processo deu para perceber que é essencial que os professores adaptem os recursos que possuem os seus alunos, uma vez que materiais

pré-feitos nem sempre se adequam às necessidades e interesses dos alunos. Deste modo, um professor tem de ser flexível e estar consciente do seu grupo de trabalho e das suas características.

Independentemente das limitações referidas, devido ao empenho e à dedicação que demonstramos, perante este projeto, temos consciência de que o estudo foi bem-sucedido. Como é possível verificar ao longo da análise dos dados, as crianças demonstraram abertura pelo projeto, bem como curiosidade em aprender mais e melhor. O facto de as crianças se mostrarem participativas e implicadas durante a realização das atividades mostra que pusemos em prática um projeto muito enriquecedor de aprendizagens. Com este trabalho não pretendíamos apenas dar a conhecer as diferentes línguas e culturas, mas também mostrar que a etnia cigana pode ser inserida numa sociedade. Segundo a Fundación Secretariado Gitano (2006) *“apesar de obrigatória, a escola continua a ser uma realidade distante para as comunidades ciganas em Portugal, pelo menos no que diz respeito ao sucesso, integração e verdadeira interação cultural”* (p. 26). Para que este problema seja resolvido, é preciso apostar na formação de professores e ajustar o Currículo do 1.º CEB de forma a criar igualdade de oportunidades para todos, valorizando as diferenças.

Apesar de conseguirmos mostrar a veracidade dos factos anteriores, não é garantida a percepção de que foram alcançados os objetivos. Para que tal acontecesse o projeto teria de ter maior duração e uma análise de dados mais pormenorizada.

Como já mencionamos este foi um projeto de intervenção muito pontual e de curta duração, o que condicionou a avaliação rigorosa das benefícios e de todas as aprendizagens inerentes à CI dos alunos. Efetivamente, os dados recolhidos poderiam ser igualmente mais claros caso o projeto tivesse continuidade ou fosse de longa duração. Contudo, é possível perceber, com a análise dos dados, os contributos da SDLC para uma educação intercultural e para uma educação para a cidadania, alcançando, assim o principal propósito deste trabalho: compreender como se pode incluir a etnia cigana na escola, através da educação intercultural e da educação para a cidadania.

Seguramente que este trabalho nos fez crescer quer pessoalmente quer como futura educadora/professora. Se no início desconhecíamos esta temática, no final da realização deste estudo podemos afirmar que temos mais conhecimento sobre a mesma. No entanto, e no papel de professor-investigador, ainda temos muito que explorar e conhecer.

Como já nos fomos apercebendo, trabalhar a diversidade e educar interculturalmente não é uma tarefa fácil, muito menos se o professor em questão não tiver formação nem mesmo motivação para educar neste sentido. Segundo Portugal e Laevers (2010) é fundamental que o professor assuma um papel de “*mediador cultural*”, pois com a ajuda da sua “*experiência, conhecimento, e sensibilidade, este pode atuar como fertilizante do terreno educativo podendo ser o elemento mais rico, introduzindo o fascínio e entusiasmo na sua sala (oferecendo novos materiais ou atividades, dando informações, intervindo para estimular a ação, o pensamento, a comunicação)*” (p. 16). Como é perceptível com esta citação, o papel do educador/professor é essencial para mediar a ação, ação esta, que no nosso caso, passa por atitudes de aceitação, de respeito e de valorização do Outro. Foi com este pensamento que, ao longo do projeto pusemos em prática atividades que estimulassem atitudes como estas e dessem a conhecer aos alunos mais sobre o mundo que os rodeia.

Somos da opinião que as atividades a serem postas em prática devem ir ao encontro dos interesses das crianças, das suas necessidades e dos seus gostos. Um educador/professor que conheça bem o seu grupo de trabalho sabe quais as melhores estratégias a usar para que os alunos beneficiem das situações criadas de modo a realizarem aprendizagens. Como é possível constatar, com o nosso trabalho, aliar a educação intercultural, desenvolvendo a CI, com a educação para a cidadania é uma boa estratégia para promover a igualdade e para incluir qualquer indivíduo quer na escola quer na sociedade. Uma vez que, com o presente trabalho, auxiliamos no desenvolvimento da CI destes alunos, bem como adquirirmos novas capacidades, estamos a formar futuros cidadãos mais responsáveis, mais tolerantes e capazes de (con)viver com o Outro.

Para além disto tudo, um bom educador/professor deve refletir constantemente sobre a sua ação. Só assim pode criar um melhor ambiente na sala de aula, contribuindo para melhores aprendizagens, desenvolvendo diferentes competências. No nosso caso, foi essencial refletir ao longo da PPS, pois só assim foi possível adotar as melhores estratégias e escolher os melhores métodos de ensino a pôr em prática. Só através das nossas reflexões é que conseguimos perceber quais as limitações e potencialidades do projeto, para que aprendamos com estas e consigamos fazer mais e melhor, no futuro.

Nesta linha de pensamento, as reflexões que fomos fazendo foi algo indispensável para o nosso percurso como futuros profissionais de educação. Com este trabalho ficamos

mais tolerantes, respeitadoras e responsáveis, pois estamos cientes de que é fundamental investigar constantemente de forma a melhorar as práticas educativas.

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Afonso, M. (2007). *Educação para a cidadania: Guião de educação para a cidadania em contexto escolar ... Boas Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In B. Paiva Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Cadernos de formação de professores, nº1. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- Amaro, S. (2009). *Recursos online para aprendizagem da língua inglesa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: identificação e análise*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: ACIDI.
- Arthur, J., & Peterson, A. (2012). *The routledge companion to education*. Routledge: New York.
- Banks, J. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, M. (2014). *A competência de comunicação intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Cadernos do LALE. Série reflexões 6. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na formação de Formadores.
- Bastos, M. (2014). *A educação intercultural na formação contínua de professores de línguas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bizarro, R., & Braga, F. (n.d.) *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, D. (2011). *A competência intercultural no ensino: propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Relatório de Estágio. Lisboa: Universidade Aberta

- Buezas, T. C. (n.d.). *La educación intercultural en una sociedad pluriétnica*. (pp. 254-267) in Alfieri, F. et al (1999) *Volver a pensar la educación*. V. 2 Madrid: Edições Morata
- Byram, M., & Fleming M. (2006). *Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M. (n.d.). *Intercultural citizenship and foreign language education*. Durham University. Recuperado em 10 maio 2014 de: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>
- Candau, V. M. (n.d.). *Interculturalidade e educação escolar*. Recuperado em 9 maio 2014 de: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, D. (2007). *Brincando com o inglês língua estrangeira: um estudo no jardim de infância*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Conselho da Europa (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural – “Viver juntos em igual dignidade”*. Recuperado em 12 maio 2014 de: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: Asa
- Direção Geral de Educação (2012). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Recuperado em 12 de junho de 2015 de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

- Ferreira, M. (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fonseca, A. (2001). *Educar para a cidadania: motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Imbernón F. (2002). *Cinco cidadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leitão, C. (2006). *As línguas estrangeiras no 1.º CEB – Representação dos professores*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Maia, C. (2015). *O direito à educação para a diversidade linguística e cultural*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mandela, N. (2002). Recuperado em 15 de maio de 2015 de: <http://www.citador.pt/frases/cada-um-de-nos-enquanto-cidadao-tem-um-papel-a-nelson-mandela-21864>.
- Marinelli, B. (n.d.). Recuperado em 17 de julho de 2015 de: http://pensador.uol.com.br/autor//bruno_marinelli.
- Marinho, M. (2004). *Sensibilização à diversidade linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico?*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, C. (2010). *Educação para a era planetária: diversidade linguística e cultural*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, F. (2008). *Sensibilização à diversidade linguística – observação e formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J., & Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: ASA.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation*. Les presses de l'Université Laval.

- Oliveira, C. (2012). *Escrever contos, conhecer o mundo*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, L. A., & Correia, E. (1995). *Métodos de investigação social*. Porto: Areal.
- Peres, A. (2000). *Educação intercultural utopia ou realidade? Processos de pensamentos dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrante na escola*. Porto: Profedições.
- Peres, A. (n.d.). Educação intercultural e formação de professores. In Bizarro, R (2006). *Como abordar... a escola e a diversidade cultural*. Livro auxiliar. Porto: Areal.
- Pinto, F. (2004). *Cidadania, sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pedro, Pires e González (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspetiva comparada - Portugal e Espanha. In *Antropológicas*, vol. 10, pp. 227-255.
- Pontes, M. J. (2006). *A diversidade étnico-cultural na escola / a educação intercultural no ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, I. (2010). *Prática pedagógica e cidadania : uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Rocha, A. R. (2012). *O jogo e a sensibilização ao mundo das culturas no pré-escolar*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rúbio, M. (2009). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente*. Recuperado em 19 junho 2015 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100017.

- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M., Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobres, P., & Fonseca, T. (2011). *Educação para a cidadania: Proposta curricular para os ensinos básico e secundário*. Recuperado em 24 de março de 2014 de: <http://goo.gl/pSdej2>.
- Soeiro, A. & Pinto, M. (n.d.). *O projeto inter e a educação intercultural*. In Bizarro, R (2006). *Como abordar... a escola e a diversidade cultural*. Livro auxiliar. Porto: Areal.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo – razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., Pereira, A., Fernandes, C., & Monteiro, S. (2006). *Ativação do desenvolvimento psicológico: atas do Simpósio Internacional*. Livro de Atas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, R. (1999). *Ser igual, ser diferente – Encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições.

Anexos

Anexo 1

Instrumento de apoio à planificação do projeto de intervenção no contexto da PPS A2

Quadro-síntese de apresentação	
Título:	
Público a que se destina:	
Línguas envolvidas:	
Duração prevista:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivo(s) principal(is): ▪ ... ▪ ... ▪ ... 	
Materiais:	

Planificação global das actividades				
Sessões (duração)	Actividades	Línguas	Recursos	Articulação curricular (com outras áreas)

Planificação das sessões

Sessão I	
Objectivos principais	
<ul style="list-style-type: none"> • ... • ... • ... 	

Descrição pormenorizada
Observações

Sessão II
Objectivos principais
<ul style="list-style-type: none">• ...• ...• ...
Descrição pormenorizada
Observações

Sessão III
Objectivos principais
<ul style="list-style-type: none">• ...• ...• ...
Descrição pormenorizada
Observações

(Acrescentar caixas conforme seja necessário)

Anexo 2

Instrumento de apoio à planificação do projeto de intervenção no contexto da PPS A2

Quadro-síntese de apresentação
Título: “Diferentes, diferentes, mas todos participantes”
Público a que se destina: 11 alunos de etnia cigana (8 a 13 anos)
Línguas envolvidas: Português, Espanhol, Inglês, Crioulo da Guiné-Bissau, Romani
Duração prevista: 3 sessões de 90 min. (cada uma), 2 sessões conjuntas de 90 min. (cada uma)
▪ Objetivo(s) principal(is): <ul style="list-style-type: none">- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;- Educar para a cidadania, através da diversidade linguística e cultural;- Implementar práticas de valorização intercultural;- Desenvolver nos alunos a atitude de aceitação dos outros, independentemente das capacidades, da língua, da cultura, da etnia ou do género;- Motivar os alunos para a partilha de saberes, costumes e valores da sua cultura;- Aumentar a autoestima dos alunos através da valorização da sua cultura e da sua língua;- Promover a inclusão da etnia cigana no contexto escolar.- Consciencializar para a importância da escola;
Materiais: <ul style="list-style-type: none">- Livro “Gente diferente ” de Emma Damon;- Espelho;- BI – cartão identificativo de cada criança;- Computador;- Vídeos;- Papel de cenário;- Forma da cidade da história.

Planificação global das actividades

Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Articulação curricular (com outras áreas)
Sessão IV “Espelho meu, espelho meu, que diferenças tenho eu?” 10 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Animação de leitura do livro “Gente diferente”; ▪ Atividade pós-leitura: visionamento do seu reflexo no espelho e desenho dessa imagem; ▪ Apresentação dos diferentes registos; ▪ Discussão sobre a diferença; ▪ Construção de um BI caracterização de cada criança; ▪ Exposição dos BI's. 	Português	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livro “Gente diferente ” de Emma Damon ▪ Espelho ▪ BI ▪ Balança ▪ Fita métrica ▪ Fotografias das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Estudo do meio
Sessão V “Gente diferente, gente diferente, como (con)viver na cidade conscientemente” 11 de novembro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolha de um nome para a cidade da história; ▪ Definição de regras de cidadania em grupo; ▪ Escolha das regras para a cidade; ▪ Criação de enorme cartaz em forma da cidade onde as crianças desenharão edifícios e espaços à escolha e onde estarão escritas as regras de cidadania que foram escolhidas. ▪ Visionamento de vídeos sobre diferentes escolas; ▪ Discussão sobre o conteúdo dos vídeos. 	Português	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel de cenário ▪ Mapa do cidade da história ▪ Lápis de cor ▪ Marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Expressões plásticas ▪ Estudo do Meio
Sessão VI “Escolas, escolas, que diferença fazem da minha?”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visionamento de imagens de diferentes escolas do mundo; ▪ Realização individual de uma carta e/ou desenho, a 	Português	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computador ▪ Vídeos ▪ Folhas de papel A4 ▪ Lápis de cor ▪ Marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português ▪ Expressões plásticas ▪ Estudo do Meio

12 de novembro	uma criança da história “Guileito, Guileito o que é um direto?”, a explicar com é a escola do CE de Vale de Ílhavo.			
----------------	---	--	--	--

Planificação das sessões

Sessão IV
“Espelho meu, espelho meu, que diferenças tenho eu?”
<p>Objetivos principais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as suas individualidades físicas; • Construir e tomar consciência da sua identidade linguística e cultural • Reconhecer a existência da diferença • Respeitar a diferença • Reconhecer a pertença a uma cultura diferenciada das demais;
<p>Descrição pormenorizada</p> <p>Damos início ao tempo letivo com a exploração do livro “Gente diferente”, começando por um pequeno diálogo onde questionamos: Será que somos todos iguais? (2min)</p> <p>De seguida, realizamos a leitura da história de forma pousada e expressiva, e se necessário repetimos este momento. (10min)</p> <p>Tentando não prolongar muito o diálogo, damos início ao momento seguinte, pós-leitura, onde os alunos terão a oportunidade de manusear um espelho e visionar o que nele é refletido. Para tal é distribuído a cada criança um espelho, uma folha de papel e lápis e perguntamos, então, às crianças o que é que elas veem no espelho: Olhando para o espelho o que é que vocês conseguem ver? Paulo o que tu vês no teu espelho é o mesmo que a Marisa ou o António veem nos deles? É esperado que elas respondam que o que é observado é o seu reflexo. Apenas se explica que devem ter em conta o seu reflexo e numa folha de papel desenhar o mesmo. (30min)</p> <p>Após a realização individual dos registos, fazemos uma apresentação destes, onde o aluno falará um pouco sobre o que desenhou e sobre si mesmo. Esta apresentação conduzirá a uma discussão sobre o que é a diferença e se todos na sala são realmente iguais ou diferentes. Deve-se colocar perguntas como: “será que todos os desenhos são iguais? Vamos ver. Como estão a reparar todos os desenhos são diferentes. Tal como nós! Todos nós temos as nossas diferenças. Uns têm cabelo loiro, outros cabelo mais escuro...” (10min)</p> <p>Chegada à conclusão que somos todos diferentes, cada aluno construirá um BI identificativo de si mesmo. Para a construção destes BI’s será necessário o uso de uma fita métrica para que os alunos se possam medir, e de uma balança para se pesarem. Estes BI’s serão posteriormente expostos para que toda a gente possa tomar conhecimento do que foi construído. (30min)</p>
<p>Observações</p>

Sessão V
“Gente diferente, gente diferente, como (con)viver na cidade conscientemente”
<p>Objectivos principais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a existência de culturas diferentes; • Reconhecer a importância de existirem regras de cidadania; • Reconhecer a função das regras de cidadania; • Reconhecer a importância de regras de cidadania para a (con)vivência com o outro; • Reconhecer a existência de escolas diferentes;
<p>Descrição pormenorizada</p> <p>No início desta sessão apresentamos aos alunos a forma da cidade pertencente à história do “Guileito, Guileito, o que é um direito?”. Para tal, são colocadas algumas questões para que se escolha o nome mais adequado para essa cidade: “a forma desta cidade o que vos faz lembrar? Será que nos lembra alguma letra? E que palavras conhecemos que começam pela letra C?”. Caso as crianças tenham dificuldade em responder, ajudar com algumas dicas e sugestões como: “Pode ser um C de cidade? E de Cidadão, vocês sabem o que é? Também podia ser de Cidadania...”. (20min)</p> <p>Sendo que, nessa cidade não se pode viver sem regras de cidadania, os alunos irão definir algumas dessas regras. Assim, a turma será dividida em 3 grupos e cada grupo ficará responsável por escrever/desenhar 3 a 4 regras. Nesta fase da atividade os alunos serão auxiliados pelas professoras. (35min)</p> <p>Após este registo os alunos apresentarão as regras escritas e de todas estas serão escolhidas apenas 6. (20min)</p> <p>Para finalizar, procede-se à construção de enorme cartaz em forma da cidade onde as crianças poderão desenhar edifícios. (30min) Após a decoração da “cidade” é pedido a 6 alunos que escrevam as regras de cidadania que foram escolhidas. Para isto é necessário explicar à criança o que são regras de cidadania: “Cidadania é ter direitos, mas também é ter deveres. É saber (con)viver com as outras pessoas para que não hajam conflitos.” É, após esta explicação que pedimos às crianças que estabeleçam as suas próprias regras salientando que estas devem ser a favor do respeito à diferença. (20min)</p> <p>De forma a introduzir o tema da sessão seguinte são apresentados aos alunos diversos vídeos de escolas de diferentes países. Apela-se à atenção das crianças para que estas capturem informações essenciais dos vídeos para uma posterior discussão. (15min)</p> <p>Como tal é feita uma pequena discussão perguntando às crianças que diferenças encontraram das escolas que visionaram nos vídeos: “As escolas eram todas iguais? Que diferenças tinham? Todas elas tinham secretárias e cadeiras? Estavam decoradas todas da mesma forma?” (10min)</p>
<p>Observações</p>

Sessão VI
“Escolas, escolas, que diferença fazem da minha?”
<p>Objectivos principais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a existência de escolas diferentes; • Reconhecer a existência de culturas diferentes; • Aceitar relações com o outro e com o mundo; • Saber respeitar o outro;
<p>Descrição pormenorizada</p> <p>Para dar início a esta sessão começamos por preencher uma tabela onde se irão separar as regras de cidadania identificando-as nas diferentes línguas. (15min)</p> <p>De forma a relembrar os vídeos que foram visionados na sessão anterior, estabelece-se um diálogo com os alunos: “Ainda se lembram dos vídeos que vimos ontem? Eram sobre o que?” (10min) Após este diálogo, vamos mostrar algumas imagens ainda relativas a este tema onde os alunos terão a oportunidade de ver salas de aulas de diferentes países. (5min)</p> <p>De forma a entender se realmente os alunos perceberam o conteúdo dos vídeos, terão de realizar uma carta e/ou desenho a uma criança da história do Guileito, a explicar com é a escola do CE de Vale de Ílhavo: “Imaginem que estão a escrever uma carta para um menino da história do Guileito, e sem dizer nada a ninguém vão pensar nesse menino a quem querem escrever. Nessa carta terão de explicar como é a vossa escola do CE de Vale de Ílhavo”. (30min)</p>
Observações

(Acrescentar caixas conforme seja necessário)

Instrumento de apoio à planificação do projeto de intervenção no contexto da PPS A2

CATARINA MAIA & MÓNICA SOUSA

Quadro-síntese de apresentação
Título: “Na escola, eu e tu temos direito a ser diferentes”; “Diferentes, diferentes, mas todos participantes”
Público a que se destina: 11 alunos de etnia cigana com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos.
Línguas envolvidas: Português, Espanhol, Inglês, Crioulo da Guiné-Bissau, Romani (“dialeto cigano”).
Duração prevista: 3 sessões (individuais) - Catarina + 3 sessões (individuais) – Mónica + 2 sessões (coletivas) – Catarina e Mónica
Objetivo(s) principal(is): <ul style="list-style-type: none">• Consciencializar os alunos para a importância da escola e da educação;• Promover a reflexão sobre a existência de direitos, de deveres e de regras de cidadania na escola, através da diversidade linguística e cultural;• Sensibilizar para a existência de outras línguas e culturas;• Compreender que existe alguém no mundo que lutou a favor dos direitos da criança. Expor as aprendizagens já realizadas sobre os projetos desenvolvidos;• Promover o conhecimento da existência de personalidades que lutam a favor dos direitos da criança e do direito à educação.• Desenvolver atitudes de aceitação, valorização, respeito e curiosidade por outras línguas e culturas.
Materiais: Cartões para a escrita das cartas, envelopes, selos, computador, quadro interativo, fotografia da Malala, vídeo com pequenos excertos do discurso da Malala na ONU, tabela construída no <i>Word</i> , cartolinas, cartões em formato de escola, sediela, máquina de filmar, folhas brancas de papel A4, lápis de cor, marcadores.

Planificação global das actividades

Sessões – 90 minutos	Atividades	Línguas	Recursos	Articulação curricular
<p>Sessão VII</p> <p><u>“Malala, um exemplo a seguir”</u></p> <p>(17 de novembro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalização da atividade da escrita de uma carta a uma personagem da história “Guileito, Guileito... o que é um direito?”, pertencente à última sessão individual do projeto “Diferentes, diferentes, mas todos participantes”, da aluna Mónica Sousa; ▪ Diálogo com os alunos sobre a importância da escola e do direito à educação; ▪ Apresentação da personalidade Malala, com recurso a uma fotografia da mesma; ▪ Visionamento de um vídeo com vários excertos do discurso da Malala na ONU; ▪ Exploração de uma frase característica do discurso da Malala: “Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”; ▪ Preenchimento de uma tabela construída no PowerPoint, com as palavras principais da frase da Malala em diferentes línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Espanhol - Inglês - Crioulo da Guiné- Bissau - Romani (dialeto cigano) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões para a escrita das cartas - Envelopes e selos - Computador - Fotografia da Mala - Vídeo com vários excertos do discurso da Malala - Tabela construída no PowerPoint - Quadro interativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Português - Estudo do Meio - Expressões - AEC (Inglês)
<p>Sessão VIII</p> <p><u>“Escola, uma importância a atribuir”</u></p> <p>(18 de novembro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo com os alunos sobre os projetos que foram desenvolvidos; ▪ Registo de palavras que se revelaram importantes no desenvolvimento dos projetos; ▪ Diálogo com os alunos sobre a importância da escola; ▪ Construção de uma frase com as palavras anteriormente registadas sobre como a escola pode mudar o mundo; ▪ Gravação de vídeos individuais, onde cada criança fala sobre o que aprendeu no projeto; ▪ Construção de um desenho sobre os projetos desenvolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Português 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas - Cartões em formato de escola - Sediela - Máquina de filmar - Folhas brancas de papel A4 - Lápis de cor e marcadores 	

Seminário de Investigação Educacional A2
Ano letivo 2014/2015
Planificação das sessões (Pormenorizadamente)

Sessão VII

“Malala, um exemplo a seguir”

Objetivos principais

- Reconhecer a existência de escolas diferentes;
- Perceber a importância da escola e da educação;
- Tomar consciência da existência de outras línguas e culturas;
- Compreender que existe alguém no mundo que lutou a favor dos direitos da criança.

Descrição pormenorizada

Esta sessão inicia-se com os alunos a terminarem a atividade final da sessão VI do projeto “Diferentes, diferentes, mas todos participantes”, da aluna Mónica Sousa. Para isso, terão de terminar a carta que estavam a escrever a uma personagem da história “Guileito, Guileito... o que é um direito?”. Após a finalização da escrita da carta colocaremos as seguintes questões: “Para a carta poder ser enviada, do que é que precisamos? Sabem para que serve um selo?” (20min). Estas cartas serão expostas na parede do corredor da escola.

Seguidamente, iremos estabelecer um diálogo com os alunos sobre a importância da escola e do direito à educação, com base em questões como: “Para que é que existem escolas? Acham que as escolas são importantes? Será que todas as crianças têm o direito a ir à escola? Por que é que acham que todas as crianças têm direito à educação?” (10min). Nesta linha de pensamento daremos introdução à apresentação da personalidade Malala, expondo a sua fotografia. Para os alunos perceberem o porquê de escolhermos esta personalidade para lhes apresentar, falaremos um pouco sobre quem é (menina de 17 anos, nascida no Paquistão no ano de 1997, que levou um tiro na cabeça porque andava na escola), o que fez (defendeu os direitos das crianças e das mulheres e do acesso à educação) e o que ganhou (Prémio Nobel da Paz de 2014) (15min).

De forma a consolidar a informação que foi transmitida sobre a Malala, os alunos terão oportunidade de visionar um vídeo com vários excertos do seu discurso na ONU. O primeiro visionamento do vídeo será em inglês para que os alunos percebam qual é a língua desta personalidade. Posteriormente, o vídeo será ouvido em português para que, desta forma, consigam perceber o que é dito. Depois de visionarem o vídeo, estabelecer-se-á um diálogo sobre o que ouviram e o que acharam mais importante (20min).

O discurso exibido contém algumas célebres frases sobre a importância da educação. Uma dessas frases, que se destaca, é “uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo”. Esta frase será explorada com os alunos, transcrevendo as palavras-chave para outras línguas, anteriormente abordadas. Para tal, será necessário o apoio de uma tabela, através do quadro interativo, onde os alunos irão preenchê-la colocando as palavras nas diferentes línguas na posição correta (25min).

Observações O vídeo apresentado foi editado pelas professoras estagiárias, ou seja, foram selecionados determinados excertos do discurso assim como traduzidos para a Língua Portuguesa.
Sessão VIII
<u>“Escola, uma importância a atribuir”</u>
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none">• Expor as aprendizagens já realizadas sobre os projetos desenvolvidos;• Perceber a importância da escola;• Tomar consciência da existência de outras línguas e culturas;• Desenvolver o sentido crítico e a criatividade;
Descrição pormenorizada <p>A sessão começará com um diálogo com os alunos sobre os projetos que foram desenvolvidos, utilizando questões como: “O que temos vindo a falar ao longo dos projetos? Que atividades é que desenvolvemos? O que é que aprenderam?” (10min).</p> <p>Com base no diálogo inicial, questionaremos os alunos sobre quais as palavras se revelaram mais importantes para eles ao longo dos projetos. À medida que os alunos forem referindo as palavras, estas serão registadas numa cartolina, previamente elaborada, com a forma de um círculo (15min).</p> <p>Para que a atividade seguinte seja posta em prática iremos reforçar a importância da escola e da educação por meio de um diálogo onde também relembremos a frase dita pela Malala (5min).</p> <p>Recorrendo à ideia de que a escola pode mudar o mundo solicitaremos aos alunos que, individualmente, escrevam uma frase sobre como a escola pode mudar o mundo, utilizando as palavras anteriormente registadas. Estas frases serão registadas em cartões em forma de escola (20min).</p> <p>O culminar dos projetos desenvolvidos será feito através de uma gravação individual, com depoimentos dos alunos sobre o que aprenderam ao longo dos projetos. À medida que estas gravações se vão elaborando, os alunos que estão em tempo de espera realizarão um desenho sobre os projetos (45min).</p>

Anexo 3

<u>Comportamentos verbais</u>	<u>Notação utilizada</u>
PE	Professora Estagiária
PE1	Professora Estagiária 1
PC	Professora Cooperante
I	Abreviatura do nome do aluno
P	Abreviatura do nome do aluno
Na	Abreviatura do nome do aluno
S	Abreviatura do nome do aluno
Le	Abreviatura do nome do aluno
L	Abreviatura do nome do aluno
T	Abreviatura do nome do aluno
Pa	Abreviatura do nome do aluno
A	Abreviatura do nome do aluno
M	Abreviatura do nome do aluno
MF	Abreviatura do nome do aluno
Inaudível	IND
Interrupção	INT
Texto não transcrito	(...)
Pausa curta	/
Pausa longa	//
Expressão dita com mais ênfase	+
Expressão com menos ênfase	...

Sessão IV Episódio I

1. PE: o meu projeto chama-se...
2. I: direito direito
3. P: diferentes diferentes mas todos participantes
4. PE: mas todos participantes
5. I: direito direito
6. PE: vocês sabem o que isto quer...

7. I: direito direito todos temos direito
8. PE: vocês sabem o que isto quer dizer?
9. I: não...
10. PE: o que é que quer dizer a palavra diferentes?
11. I: diferentes é assim... / eu tenho a cara diferente e o outro tem a cara diferente
12. PE: exatamente ou seja...
13. PE1: mais ideias é sempre o I a falar
14. PE: o que é ser diferente T?
15. N: os olhos o corpo
16. I: o corpo
17. S: o corpo
18. <IND>
19. PE: quero dedos no ar eu assim não consigo entender
20. I: a pichinha é maior
21. (Risos)
22. PE: diz lá Ta
23. Ta: fala duas línguas
24. PE: por exemplo as línguas... temos línguas diferentes não é? por exemplo a minha língua é o português mas vocês falam cigano são línguas diferentes / muito bem + diz L
25. L: o corpo
26. PE: o corpo também é diferente
27. M: a voz +
28. PE: a voz...
29. S: a cara...
30. PE: a cara... tudo isto é diferente
31. N e S: os olhos
32. PE: aqui aqui está diferentes diferentes ou seja somos todos diferentes mas também 35 somos todos...
33. ALS: "iguales"
34. L: participantes
35. PE: participantes + o que é isso de sermos participantes?
36. L: não sei
37. PE: o que é participar?

38. L: vamos participar
39. PE: vais participar... em que é que tu achas que vais participar?
40. P: num jogo
41. I: num teatro
42. PE: vais participar num teatro... / mais ideias
43. I: vamos dançar outra vez como dantes
44. PE: achas que vais dançar? querias dançar?
45. ALS: sim +
46. I: sim + é fixe
47. PE: diz lá Ta
48. Ta: cantar...
49. PE: tu achas que vais cantar? Quem tem mais ideias?
50. S: dançar...
51. I: fazer jogos...
52. PE: fazer jogos?
53. S: cantar...
54. PE: cantar? não sei... pode ser que sim pode ser que não / mas a primeira atividade que eu disse que ia fazer hoje como se chamava?
55. I: o guileito
56. PE: oh o guileito é da PE1
57. P: a leitura...
58. PE: a leitura de que?
59. P: do livro
60. PE: que livro? // está escrito no plano diário
61. Pa: direito direito o que é um direito?
62. I: da PE1 da PE1
63. PE: isso foi da PE1
64. P: gente diferente
65. PE: gente diferente que é este livro + // o que é que este título gente diferente vos faz lembrar? o que é que acham que quer dizer?
66. I: raça... raças diferentes
67. PE: raças diferentes...
68. Pa: língua...
69. PE: Pa consegues ver as línguas diferentes?

70. I: as caras diferentes
71. PE: consegues ver aqui se eles falam línguas diferentes?
72. N: caras e cabelos
73. PE: cabelos por exemplo +
74. I: olha “rúbia” +
75. PE: não é “rúbia” é loira / mais alguém tem sugestões? / os meninos aqui não são todos iguais pois não?
76. I: não...
77. M: o olhos +
78. I: os olhos...
79. PE: então vá... os olhos por exemplo... / eu vou começar a ler o livro... olhem primeiro + o que é isto aqui? <apontando para a capa do livro>
80. I: a capa
81. <PE mostra a contracapa>
82. I: contracapa
83. <PE mostra a lombada>
84. I: linha
85. P: miolo
86. I: oh
87. L: não...
88. I: linha é linha + / é isso +
89. L: contra capa
90. PE: o que é isto?
91. P: miolo
92. PE: lom...
93. ALS: lombada +
94. PE: lombada...
95. <Risos>
96. <PE abre o livro e aponta para a capa>
97. PE: e isto? guar...
98. I: guardar a capa + / guarda capas +
99. PE: é a guarda
100. I: é a guarda da capa... guarda a capa
101. <Mostrando as duas guardas do livro>

102. PE: é guarda inicial...
103. I: e a guarda de baixo...
104. PE: e a guarda final
105. I: ó tão giro (referindo-se ao conteúdo da guarda final)
106. S: oiiiiii +
107. PE: vá então vamos lá começar / o livro chama-se gente diferente // vocês conseguem todos ver?
108. I: sim
109. PE: olhem façam todos aqui uma meia lua à minha volta
110. <todos os alunos correm para se sentarem no chão>
111. PE: quanto mais estiverem assim aqui perto de mim mais têm de estar assim com a cabeça para cima
112. P: mais para trás...
113. PE: anda lá A senta-te ali / está bom assim
114. <IND>
115. <falam todos ao mesmo tempo e em Romani-Caló>
116. PE: agora é para estarem todos atentos e em silêncio / conseguem todos ver? eu preciso de silêncio não vou falar mais alto que isto combinado? <fazendo um tom de voz mais baixo>
117. Ta: Sim +
118. PE: então vá / gente diferente / algumas pessoas...
119. S: auiiiiii +
120. PE: ... são muito altas
121. I: olha... basket
122. S: aaahhh + <com tom de admiração>
123. L: senta-te bem / olha ali
124. PE: outras pessoas são baixas...
125. <Risos>
126. PE: algumas pessoas são mais gordas que outras
127. <Risos>
128. L: mira os olhos... a S...
129. <Risos>
130. PE: algumas pessoas têm sardas... vocês sabem o que são sardas?
131. L: sim... pintas na cara...

132. <P faz gesto apontado para a cara>
133. I: são pintinhas na cara
134. P: o João Paulo tinha
135. PE: estão a ver que esta menina tem? <apontando para o livro>
136. I: não não tem
137. PE aproxima o livro das crianças: tem ou não tem?
138. I: sim...
139. L: sim...
140. Pa: deixa ver
141. PE: tem ou não tem sardas?
142. I: tem pintas
143. PE: então algumas pessoas têm sardas / ou óculos / ou um aparelho nos dentes /
ou borbulhas
144. I: sim parece uma bruxa
145. PE: conseguem ver?
146. I: sim
147. PE: algumas pessoas têm a pele morena / outras têm a pele clara
148. <Risos>
149. I: olha uma meia que está rota
150. PE: algumas pessoas têm o cabelo castanho / ou ruivo / ou preto / ou loiro
151. S: ou loiro
152. PE: algumas pessoas têm o cabelo escorrido
153. N: o que é isso?
154. L fazendo o gesto: é assim
155. PE: outras têm o cabelo em pé
156. <Risos>
157. L apontando para P: és tu igual
158. PE: algumas pessoas gostam do cabelo entrançado
159. L: eu não gosto...
160. PE pergunta admirada: não gostas? até costumavas fazer tranças...
161. <Risos>
162. PE: outras gostam...
163. L: assim não como no livro <fazendo gestos>
164. PE: outras gostam dele frisado / sabem o que é frisado?

165. S fazendo o gesto: parece caracol
166. L: parece a PE1
167. PE: com muitos caracoizinhos
168. L: eu não gosto
169. PE: algumas pessoas têm o cabelo curto
170. <IND>
171. PE: outras têm o cabelo comprido / algumas pessoas têm o cabelo liso / outras têm o cabelo encaracolado / algumas pessoas têm muito cabelo / outras não têm cabelo
172. <Risos>
173. PE: algumas pessoas gostam de dançar
174. L: eu gosto
175. S: eu gosto
176. N: eu gosto
177. PE: algumas pessoas gostam de arte
178. L: o que é isso de arte?
179. S: o que é isso?
180. PE: arte é fazer pinturas, construções
181. L: eu gosto
182. M: eu gosto
183. PE: algumas pessoas praticam desporto
184. Pa: iiiiaaahh +
185. PE: outras pessoas tocam música
186. L a rir: outras pessoas nadaram na piscina
187. PE: algumas pessoas têm muita energia
188. L: olha que isto... // ai +
189. PE: mas toda a gente precisa de descansar
190. L: olha que isto
191. I: olha a piscina
192. P: olha ali uma coisa
193. S: olha um tubarão
194. I: vai-te comer
195. L: a ti
196. Pa: olha um espelho

197. I: não estou a falar contigo
198. L: e sim
199. PE: Há tantos <IND> no mundo como peixes no mar e nuvens no céu mas cada uma é especial
200. I: olha um espelho
201. PE: o que é que acham que isto é agora?
202. L: um espelho
203. PE: isto é um espelho mas para que é que acham que vai servir?
204. L: para vermo-nos
205. PE: para nos vermos por exemplo
206. Ta: pentearmos
207. PE: para se pentear
208. P apontando para L: para pintar como ela para o carnaval
209. PE: mas porque é que acham que este espelho está aqui?
210. PE dirigindo-se a I: olha-te ao espelho // consegues ver? o que é que tu vês? vês-te a ti?
211. PE: e tu S? vês o mesmo que o I viu?
212. S: sim
213. PE: ai vês? vês o I?
214. <Risos>
215. PE: vês-te a ti não é? / agora olha tu L o que é que tu vês?
216. I: uma cara
217. PE: o que é que tu vês?
218. I: um brinco
219. <Risos>
220. L: eu
221. PE: vês a mesma coisa que o I e a S viram?
222. L: não
223. PE: então um espelho pode servir para vermos que / para nos vermos a nós próprios / e isto aqui? este cartão que será? que diz aqui?
224. I: não sei professora / eu ...
225. T: o meu nome é...
226. D: o meu nome é...
227. P: Margarida

228. PE: e depois?
229. ALS: meço
230. ALS: peso
231. I: a minha...
232. ALS: pelo
233. PE: a minha pele é...
234. PE: os meus passatempos são... / então o que é que vocês acham que têm de fazer aqui?
235. I: como é o cabelo...
236. PE: como é o teu cabelo / qual é o teu nome / quanto é que tu pesas / então que é que vocês acham de cada um fazer isto?
237. Ta: sim +
238. PE: então vão-se sentar nos vossos lugares que eu já vou explicar o que vão fazer
239. <...> (2min)
240. PE: eu vou dar um espelho a cada um
241. I: de verdade professora?
242. PE: é verdade
243. <IND>
244. PE: e cada menino vai desenhar o que vê ao espelho / o que é que vocês veem ao espelho?
245. L: eu
246. PE: veem-se a vocês próprios certo? Então vão ter que se desenhar a vocês está bem?
247. I: sim a cara...
248. PE: olhem + ai de quem partir uma espelho... têm de ter muito cuidado +
249. L: de quem é?
250. PE: são meus e das professoras
251. (...) <distribuição dos espelhos>
252. PE: agora vocês pegam nos espelhos e poem na posição que vos der mais jeito
// L és do material coletivo anda distribuir o material coletivo / lápis e marcadores
253. (...) <distribuição do material>
254. PE: já podem começar a fazer

255. (...) <as crianças realizam a atividade>

Sessão IV Episódio II

256. PE: agora um a um vem aqui apresentar o trabalho que fez / quem quer começar?

257. ALS: EU +

258. PE: anda cá P

259. I: ooooo

260. PE: anda lá / vira para os teus amigos

261. S: CALA-TE L

262. PE: L também queres que os teus amigos estejam a chatear e a conversar quando tu estiveres a apresentar?

263. L: não...

264. PE: então vá / o P vai falar um pouco sobre o seu desenho / vá P o que desenhaste? quem é que desenhaste?

265. P: Eu

266. PE: desenhou-se a ele / como é o teu cabelo?

267. P: é loiro e castanho

268. PE: é loiro e castanho / e mais? // pele escura... pele clara...

269. P: morena

270. PE: pele morena muito bem / queres dizer mais alguma coisa sobre isso?

271. P: não

272. PE: alguém tem alguma coisa a perguntar?

273. L: olhos castanhos... boca vermelha... camisola verde...

274. PE: sim L / mais alguma coisa a perguntar?

275. L: é bonito +

276. PE: é bonito? pronto / obrigada P podes-te sentar

277. PE: a seguir...

278. <INT>

279. ALS: EU +

280. PE: Pa // tens de virar para os teus amigos

281. <Risos>

282. PE: conseguem todos ver? / vocês estão-se a rir mas quero ver quando chegar ao vosso

283. <IND>

284. PE: vá fala lá do teu desenho / como é o teu cabelo? / tens de falar para os
285. teus amigos
286. Pa: cabelo preto
287. PE: cabelo preto... / a pele?
288. Pa: morena...
289. PE: a pele morena... / mais?
290. <IND>
291. PE: tens uma camisola igual à do P?
292. Pa: não
293. PE: de que cor é que o P tinha desenhado a camisola dele?
294. Pa: verde
295. PE: e a tua de que cor é?
296. Pa: azul
297. PE: é azul / ou seja já vimos aqui uma coisa diferente da do P
298. L: deixa ver...
299. PE: obrigada podes-te sentar
300. L: é o cabelo também
301. PE: Ta anda mostrar o teu / ele disse o cabelo
302. I: tem assim achatado
303. <Risos>
304. I: ela está laranja
305. <Risos>
306. PE: vá meninos
307. <Risos>
308. PE: vá Ta apresenta o teu trabalho aos teus amigos / o que é isso?
309. Ta: sou eu
310. PE: és tu?
311. PE1: meninos já chega +
312. PE: a Ta no espelho viu o corpo inteiro / foi Ta?
313. Ta: não conseguia desenhar toda aqui
314. PE: não percebi
315. Ta: não consegui desenhar
316. PE: não conseguiste desenhar o que?
317. Ta: eu aqui

318. PE: mas tu desenhaste / vamos lá ver / tu conseguias ver as tuas pernas ao espelho?
319. Ta: não
320. PE: então como tinhas de fazer? até onde tinhas de desenhar?
321. Ta: até aqui <apontando para a cintura>
322. PE: até á cintura ou até à barriga que era o que vias / mostra lá no teu desenho até onde tinhas de desenhar // até aqui assim muito bem + / como vês conseguias fazer isso / era só desenhar até aqui / para a próxima mais atenção está bem?
323. <Risos>
324. PE1: já chega +
325. PE: a Ta + // a Ta desenhou-se assim e agora vai explicar / o cabelo de que cor é?
326. Ta: castanho
327. PE: a pele ficou assim um pouco cor de laranja não foi?
328. Ta: não havia
329. PE: não havia cor de pele / mas a Ta de que cor tem a pele?
330. M: branca
331. PE: é branca pois é / obrigada podes-te sentar +
332. N: castanha
333. Ta: branca
334. M: agora eu +
335. PE: L / então vamos lá
336. <IND>
337. PE: L tens de tirar a folha da frente da cara / mostra lá o que fizeste // o que desenhaste aí?
338. L: o cabelo
339. PE: o cabelo
340. <INT>
341. PC: mostra lá mostra lá / não é melhor por aí no quadro para ficar fixo? //
342. PE: então vá
343. P: ela tem ali aquilo... uma “piquinina”
344. PE: pois tem + o que será aquilo? / olhem para ela e descubram lá
345. P: ah ah ali o desenho na camisola +

346. PE: exatamente + ela fez o desenho da sua camisola / mais? o cabelo desenhou de que cor?
347. S: castanho
348. N: castanho e loiro
349. Pa: tu não tens loiro +
350. L: ah? <com tom de admiração>
351. PE: tem um bocado de madeixa aqui à frente não é? / e acham que está bem? desenhou como ela está?
352. Pa: não + não +
353. PE: não desenhou como ela está? (com tom de admiração)
354. I: tem as mãos pequeninas...
355. PE: isso é verdade + tem a cabeça grande e as mãos muito pequeninas / mas está muito bem L obrigada + / podes levar o teu desenho para o teu lugar // N anda lá
356. N: não quero
357. PE: ó N anda lá + todos têm de apresentar
358. M: eu vou +
359. PE: não + / eu disse a N
360. <IND>
361. PE1: P +
362. PE: fala lá sobre o teu desenho / a N desenhou-se / desenhou o que viu no espelho // anda lá N +
363. <Risos>
364. <IND>
365. PE: N não é só para mim que tens de falar é também para os teus amigos / e se estiveres aí a PC não consegues ver
366. N: tenho o cabelo castanho a cara morena e... /
367. PE: as bochechas...
368. I: o cabelo tem... é para baixo? não é +
369. PE: está de totó mas é um totó
370. L: é assim + é assim + é assim <a fazer gestos>
371. PE: como a L está a falar ela também fez assim...
372. L: é um totó mas eu fiz assim <separando o cabelo e pondo por cima dos ombros>

373. PE: é como a N + só que a N...
374. <IND>
375. S: a L está-se a rir
376. I: por causa da...
377. PC: alguns meninos daqui a pouco vão-me explicar qual é a piada é que ainda não entendi
378. PE: posso? a N ali no desenho também um totó / só que o cabelo também está como o da L para os lados mas como está mais para cima nota-se mais separado do corpo / está bem? / obrigada N / anda M
379. <Risos>
380. I: deixa ver +
381. PE: vocês gostam que se riam dos vossos desenhos?
382. I: não +
383. PE: então porque se riam dos vossos colegas?
384. <Risos>
385. PE: P também não se riram do teu desenho? e gostaste?
386. P: não...
387. <IND>
388. <Risos>
389. PE: o que é que desenhaste?
390. M: cabelo preto
391. PE: tens o cabelo preto / não estou a perceber qual é o problema do cabelo dela...
392. <INT>
393. I: branca... rosa...
394. S: cor de rosa? <com tom de admiração>
395. PE: ela desenhou o totó que tem aqui atrás e o cabelo tem as franjas aqui à frente
396. PC: mas eu daqui a um bocado vou pedir a estes artistas que se estão a rir do trabalho dos outros que vão lá fazer o desenho da cara da M // e depois vamos ver quem é que se ri mais... / se é do desenho dela se é do vosso / ainda não perceberam que isto é trabalho? / e que há coisas que nos preocupam e que temos de saber observar? / ao nível daquilo que nós vemos e somos capazes de

- representar no papel / se respeitamos ou não respeitamos a cor daquilo que nós estamos a ver / agora aqui alguém é pintor?
397. L: não...
398. PC: estamos aqui a fazer uma crítica de arte aos colegas? // isto é uma apresentação de produções só que em vez de ser textos é o retrato que cada um viu / e é para ser levado a sério / eu gostava era de ouvir vocês a dizer...
399. <INT>
400. PE: olha Ta, a professora está a falar e tu estás aqui a conversar com a M...
401. PC: não respeitaste muito a cor dos teus olhos... / olha o cabelo podia ser assim... podia ser assado... olha fizeste um desenho muito bom / quando olhamos para aí percebemos logo que és tu... / isto é que eu gostava de ver da vossa parte... / estou a ficar um bocadinho cansada dos comentários parvos e dos risos... // podemos a partir de agora levar isto mais a sério?
402. S: sim +
403. PC: então vamos fazer um esforço vá la
404. <IND>
405. PE: está quieta amor/ está quieta + / vira-te para os teus amigos e explica o teu desenho
406. M: tenho o cabelo preto... / a cara branca...
407. PE: a cara branca... // de resto está tudo? Os olhos são pretos?
408. I: sim
409. PE: a camisola está preta?
410. I: sim
411. PE: pronto está tudo bem?
412. Pa: e aqui branca <apontando para o braço>
413. PE: e aqui tem a risca branca mas ela estava a ver de frente e de frente não se vê a risca branca pois não?
414. <IND>
415. PE: anda A // A+ <a chamar pelo A> / vamos colocar aqui o desenho // vamos lá / fala lá sobre o teu desenho / o cabelo é comprido?
416. <A acena com a cabeça negativamente>
417. PE: então? // se não é comprido é o quê?
418. A: curto...
419. PE: a cor do cabelo?

420. M: castanho
421. PE: e está castanho?
422. I: o que é isso?
423. PE: o que é que estás a perguntar?
424. I: isto <apontando para a boca>
425. PE: é a boca dele
426. I: isto está para fora
427. PE: ele fez assim a boca AAHHH aberta / está admirado / quando vocês estão admirados também não abrem a boca?
428. ALS: sim
429. PE: ou então estão com sono
430. PE1: parece que está assim... <fazendo um gesto com a boca>
431. PE: está a mandar um beijinho / é A? Estavas a mandar um beijinho?
432. <A encolhe os ombros>
433. PE: mais? / o casaco está bem? está da cor?
434. P: sim +
435. Pa: não +
436. S: é preto
437. PE: já paraste Pa? <referindo-se ao comportamento> / obrigada A
438. PE: anda MF
439. <IND>
440. <Risos>
441. PE: o que é que se está a passar?
442. I: parece um menino
443. PE: o que é que se está a passar?
444. <Risos>
445. PE: L eu quero saber porque te estás a rir
446. Pa: porque é do cabelo
447. <IND>
448. PE: olhem e o que é que tem o cabelo? // qual é o motivo da risota?
449. L: e o P também
450. PE: mas afinal porque se estão a rir? / a MF pode apresentar o trabalho dela?
451. T: sim
452. <IND>

453. PE: MF anda para aqui que a PC não vê // fala lá // o cabelo da MF
454. está bem feito?
455. T: sim +
456. PE: tem o cabelo curtinho... tem o cabelo escuro... certo?
457. S: sim +
458. PE: e a pele é clarinha?
459. ALS: castanha
460. PE: é clarinha a tua pele? <dirigindo-se a MF>
461. <MF encolhe os ombros>
462. PE: não te viste ao espelho?
463. <MF acena com a cabeça afirmativamente>
464. PE: então que é que achaste? Que era clarinha a tua pele?
465. S: castanho
466. PE: então?
467. PC: anda cá MF / MF anda cá
468. PE: vai lá à professora / olha lá para o espelho
469. PC: anda cá Sílvia / rápido + // olha vejam-se as duas ao espelho
470. L: “chiquinina a S”
471. PC: quem tem a pele mais morena?
472. S: morena?
473. M: é a MF +
474. PC: MF quem tem a pele mais morena? / ah? / és tu não és? / tens a pele mais moreninha a S tem a pele mais clarinha não é? / a tua pele é claro? Não +
475. PE: perceberam? // e já viram o casaco que a MF desenhou?
476. L: Sim + mas faltam os lábios vermelhos
477. PE: ela ainda não acabou de pintar / já desenhou alguns coraçõezinhos mas ainda não acabaste de pintar pois não? mas está lá o desenho feito certo? / afinal parece ou não parece a MF
478. PC: olhem isto é que eu queria que vocês vissem // a MF fez o trabalho a sério // a MF passou para o papel aquilo que ela estava a ver no espelho / eu no meio dos vossos desenhos todos não tinha dúvida nenhuma em dizer que aquele é o desenho da MF
479. (...)
480. PE: então vá I continua lá / a camisola vocês acham que está igual? / acham?

481. ALS: não +
482. PE: não? então porque? <com tom de admiração> / está verde...
483. S: o cabelo...
484. PE: estamos a falar da camisola
485. L: ah + Sim
486. PE: a única coisa que podia ter feito era a cara um bocadinho mais levezinho
não era? estás muito cor de rosa e muito vermelho / estavas nervoso?
487. I: sim +
488. PE: pronto isso passa / e o cabelo devia ser preto não era? / está cinzento e tu
não estás a ficar velho pois não?
489. I: sim...
490. PE: estás a ficar velho estás...
491. I: estou marreco
492. <Risos>
493. <IND>
494. L: e o brinco também
495. PE: e o I fez o brinco ainda bem que falaram / boa I + // qual era a outra
atividade que o livro pedia?
496. PE: para construirmos um...
497. S: espelho
498. PE: já fizemos o espelho não já?
499. S: sim
500. PE: e agora?
501. P: aaahhhh <com tom pensativo> que se chama...
502. S: isso aquilo
503. I: quanto pesa?
504. S: aquilo + <apontando para a atividade do livro>
505. PE: construir uma espécie de BI / um cartão onde dizemos coisas sobre nós
certo?
506. P: eu não sei quanto peso
507. L: eu não sei quanto peso
508. PE: então eu vou distribuir um cartão a cada um... / não sabes quanto é que
pesas?
509. L: não...

510. PE: E agora? / De que é que nós precisamos... então digam-me lá
511. L: balança +
512. S: a balança
513. PE: de uma balança + e onde é que vamos buscar a balança?
514. M: está ali + <apontando para a balança>
515. I: está ali em cima
516. M: está ali professora + / está ali +
517. <PE distribui os cartões pelos alunos>
518. <IND>
519. PE: ninguém escreve nada + // o que é eu diz no primeiro... o que é que diz aqui? <apontando para o cartão>
520. <IND>
521. PE1: estás-me a dizer isso agora? + // quando a PC perguntou não disseste nada...
522. <Silêncio>
523. PE: posso continuar?
524. S: sim
525. PE: posso explicar o que têm de fazer? / aqui têm de escrever o vosso nome / P não é para escrever nada agora / ouve e depois fazes / a seguir... / ó I ouviste o que eu disse? + / a seguir a vossa idade / depois a nossa altura... / e eu vou estar ali para vocês se conseguirem medir com a fita métrica / o peso... / o que precisamos para saber o peso?
526. T: uma balança
527. PE: também vai estar ali uma balança para vocês se poderem pesar / a vossa cor dos olhos
528. L: o meu é acastanhado
529. I: não consigo ver / podemos fazer assim ao par
530. PE: pronto perguntam ao par por exemplo / a cor de pele
531. I: a cor da pele? é morena a minha
532. L: castanha a minha também <em voz baixa> //
533. PE: a língua que vocês falam...
534. I: cigano
535. PE: só?
536. P: português

537. L: português
538. I: espanhol
539. PE: espanhol? podes é dizer algumas palavras em espanhol
540. ALS: português
541. PE: a vossa cultura ou a etnia
542. I: etnia
543. PE: e depois uma brincadeira ou um jogo que vocês gostem de fazer / o jogo preferido ou uma brincadeira preferida está bem?
544. S: dança
545. Ta: e aqui professora?
546. PE: olhem muito bem + a Ta perguntou “e aqui?” / o que é que vocês acham?
547. M: a nossa cara
548. PE: ai é?
549. M: a foto
550. I: a foto
551. PE: o que temos aqui escrito?
552. M: foto
553. L: fotográfica
554. I: fotografia
555. ALS: fotografia
556. PE: é a vossa fotografia
557. L: é a cara
558. PE: como vamos fazer isto?
559. I: é a cara / vamos tirar uma foto assim com a professora
560. <INT>
561. L: e depois colamos
562. I: e depois colamos
563. PE: e já não fizemos isso a semana passada?
564. L: não +
565. PE: eu não estive a tirar fotografias a ninguém a semana passada...
566. ALS: sim +
567. PE: aaahhh + eu já trouxe as vossas fotografias para vocês colarem / vá podem começar a preencher e depois eu vou ali com vocês para vermos o peso e a altura
568. P: ó professora eu não sei quanto de altura tem

569. I: eu também

570. <os alunos realizam a atividade>

Sessão V Episódio I

571. PE: P o que eu estava a dizer aos teus amigos é que mesmo que vocês tenham a mesma etnia e a mesma língua mas são todos diferentes não é? / têm alturas diferentes têm pesos diferentes / o vosso cabelo é todo diferente...

572. P: a cor

573. PE: a cor

574. P: os olhos

575. PE: exatamente

576. <IND>

577. (...) (2min)

578. PE: e vocês lembram-se que a história do Guileito tinha um...? / era onde? / ele estava numa escola...

579. <INT>

580. Ta: ele estava a falar com os amigos

581. PE: ele estava a falar com os amigos muito bem Ta + / e onde ficava essa escola?

582. I: numa cidade +

583. L: que não tinha nome

584. PE: numa cidade que não tinha nome / e essa cidade ficava onde?

585. ALS: num país

586. I: num país que estava abandonado

587. PE: e esse país como é que se chamava?

588. I: não me lembro já

589. P: não tem nome

590. PE: não tem nome? Nós demos nome

591. L: sim

592. I: a PE

593. <Risos>

594. PE: oh não era esse o nome do país

595. Ta: guileito guileito qual é o direito

596. PE: guileito guileito era o nome da história... mas ele estava num país / não estava? / então que país era esse?

597. I: Portugal
598. PE: a semana passada que nome deram ao país?
599. I: Portugal
600. P: Guilândia
601. PE: diz +
602. P: Guilândia
603. PE: não era Guilândia / era parecido
604. I: Índia / Diândlia
605. <Risos>
606. PE: como é que era?
607. P: não me lembro
608. PE: di / rei
609. L: lândia
610. P: Direitândia +
611. PE: Direitândia muito bem + / porque era a terra dos...
612. I: Guileitos
613. PE: era onde o Guileito morava
614. I: sim
615. PE: mas era a terra dos... / vocês definiram o quê para esse país? o que é que tiveram a escrever dentro do país?
616. <IND>
617. P: direitos <em voz baixa>
618. PE: direitos muito bem + olhem e então esta é a cidade que estava dentro do país Direitândia / o que é que isto vos faz lembrar?
619. I: um “e”
620. PE: um “e”?
621. S: um “c”
622. PE: um “c”... e podia ser um “c” de quê?
623. L: um quê de...
624. I: de “cão”
625. PE: de “cão”... mas estamos a falar de cães?
626. P: de “cidade”
627. PE: de “cidade” boa P / mais? // as pessoas que vivem nas cidades como acham que se chamam? // também começa por ”c” // ci...

628. I: ganos
629. L: ciganos
630. PE: vocês também pertencem a uma cidade e também começa por “c” e é ciganos exatamente / mais? // “cidadão” / vocês sabem o que é isto?
631. I: cidadão? é para fazer o...
632. P: cidadão...
633. I: o cartão
634. PE: exatamente isso é o cartão de cidadão que quer dizer que tu estás registado neste país e nesta cidade certo? / é um cartão de cidadão / é um cartão que nós temos para nós que é onde nós nos identificamos / por exemplo quando vão na estrada e o policia manda parar que é que o teu pai faz?
635. I: mostra o cartão de cidadão
636. PE: exatamente + quer dizer que ele está registado e que está ali para se identificar certo? / e o que é isto de sermos cidadãos?
637. I: cidadãos?
638. PE: sim + / o que é ser cidadão?
639. <IND>
640. PE: diz I + não percebi o que disseste
641. P: ele disse trabalhador
642. <Risos>
643. PE: por exemplo + / também trabalhamos / mais?
644. Ta: limpamos o chão
645. PE: também limpamos o chão / isso também é trabalhar não é Ta? / mais? o que é ser cidadão?
646. I: cidadão?
647. Ta: os bombeiros
648. PE: os bombeiros também são cidadãos // <silêncio> ser cidadão é ter di...
649. Ta: polícia
650. PE: polícia também é cidadão / é ter di...
651. Ta: ambulância
652. <Risos>
653. PE: direi...
654. L: direitos
655. PE: e ter de...

656. ALS: defeitos
657. PE: deve...
658. I: res
659. PE: deveres / ser cidadão é termos direitos e termos deveres certo? / que direitos é que vocês conhecem que temos?
660. I: direito a ir à escola
661. PE: direito a ir à escola...
662. I: direito a comer +
663. PE: direito a ter comida...
664. I: ter uma casa +
665. PE: ter uma casa...
666. Ta: trabalhar
667. PE: trabalhar... também temos direito a trabalhar
668. I: ter amigos
669. PE: ter amigos... / e deveres? que deveres é que nós temos?
670. <Silêncio>
671. I: respeitar as professoras
672. PE: por exemplo... ora estou a gostar + / mais? / Pa que deveres é que tu tens?
673. I: trabalhar
674. PE: trabalhar também / tens direito de trabalhar mas tens dever também de trabalhar
675. I: sim +
676. PE: muito bem / mais? // deveres?
677. I: deveres?
678. PE: de tratar...
679. I: as pessoas
680. PE: bem as pessoas
681. <IND>
682. PE: temos o dever de / respeitar os outros não é? // então o que acham que isto pode ser? / como acham que vamos dar o nome a esta cidade? que nomes é que vocês estão a pensar?
683. I: cidadão
684. S: o cidadão
685. I: o cartão de cidadão

686. PE: uma cidade que se chama o cartão de cidadão?
687. <Risos>
688. I: toda a gente tem cartão de cidadão
689. PE: toda a gente tem cartão de cidadão é verdade / então como acham que esta cidade se pode chamar?
690. L: Porto
691. I: oh Porto... / Porto é a tua cidade
692. PE: isso já não existe?
693. I: sim
694. PE: tem de ser assim um nome que ainda não exista / inventem
695. Le: respeitar as pessoas
696. PE: respeitar as pessoas?
697. L: respeitar as professoras
698. PE: respeitar as professoras?
699. I: Não +
700. PE: querem que esta cidade se chame respeitar as professoras?
701. <Risos>
702. ALS: não +
703. PE: que nomes é que vocês acham?
704. I: os ciganos
705. PE: os ciganos?
706. ALS: sim +
707. PE: mas aqui vivem mais pessoas sem serem ciganos
708. I: pois...
709. Ta: estrela +
710. PE: não são só os ciganos que vivem aqui pois não?
711. Ta: estrela +
712. PE: vocês lembram-se que meninos vivem aqui?
713. ALS: não se lembram?
714. P: Brasil
715. L: ah sim +
716. PE: isso são os países de onde eles vieram / mas tínhamos a menina brasileira que é a Cleide / era a Maiara que era cigana / era o Adulai que era da Guiné-Bissau / por isso não podemos dizer que isto aqui era só de ciganos pois não?

717. I: não +
718. PE: temos aqui várias nacionalidades certo?
719. I: professora os países
720. PE: os países?
721. I: sim
722. PE: eu vou escrever aqui para vermos que opções é que nós temos
723. L: professora olha o Pa
724. <Silêncio>
725. I: as pessoas
726. PE: os países
727. I: as pessoas
728. PE: as pessoas?
729. L: sereia
730. PE: meninos olhem + pensem em palavras que comecem por “c” por exemplo
que tenham a ver com cidadão... com cidade...
731. PC: com diferença...
732. PE: com diferença... com respeitar... ora pensem lá
733. I: respeito
734. PE: respeito?
735. Ta: trabalhar
736. PE: trabalhar? // eu vou escrever / pensem lá + pensem em palavras que tenham
a ver com a palavra cidade... cidadão... diferença...
737. I: a cidade das pessoas
738. PE: a cidade das pessoas...
739. <Silêncio>
740. PE: mais?
741. PC: pensem num nome de uma cidade onde vocês gostassem de viver /
imaginem que é a vossa cidade
742. <IND>
743. P: Cerânia
744. PE: Cerânia?
745. <Risos>
746. Ta: professora sabias que eu um dia qualquer vou mudar de casa?
747. PE: Cerânia?

748. I: Cerânia... Cidânia
749. PC: Cerânia...
750. PE: o que é que isto quer dizer? / como te lembraste dessa palavra? juntaste algumas palavras que te lembraste e formaste esta ou lembraste-te foi?
751. P: disse ao calha
752. PE: disseste ao calhas... mais? quem tem mais ideias? já foi uma ideia P não estou a dizer que está mal
753. PC: eu até acho que aquela palavra “Cerânia”... ora agora pensa naquela palavra mas partindo de cidade... de cidadão...
754. I: cera
755. PC: acho que dava um nome muito interessante
756. S: cera
757. PC: em vez de ser Cerânia podia ser ci...
758. L: cigana + cigana +
759. PC: estou a dizer para partirem das palavras “cidade” e “cidadão” // em vez de
760. ser “Cerânia” se tu dissesses “Ci...”
761. P: Ci...
762. <Silêncio>
763. PE: junta esta palavra com a palavra “cidade” e vê o que é que dá
764. <Silêncio>
765. PC: não é tanto o juntar é mais começar aquela palavra / tu começaste como se fosse... olha o I disse “cera” nós olhamos para “Cerânia” e pensamos que é uma cidade de cera que foi o que eu imaginei e até era giro
766. (...) 40s
767. PC: mas o que têm estado a trabalhar agora não é tanto com a cera nem com a cerâmica pois não?
768. I: não
769. PC: é mais o ser cidadão
770. <Silêncio>
771. PE: então o que é que vocês acham? // PE: que palavra é que podia ser? // posso dar a sugestão que a PC estava a falar?
772. PC: não + que eles têm em cima / “a cidade das pessoas” dito por uma palavra só / não é?
773. <...> <durante este tempo os alunos escolheram o nome de “Cidânia”>

Sessão V Episódio II

774. PE: o que é isto de regras de cidadania? o que é cidadão? nós já explicamos agora aqui / o que é ser cidadão meninos? meninos? o que é ser cidadão? // nunca ouviram esta palavra? o que é ser cidadão meninos?
775. I: o cartão
776. PE: temos no nosso cartão de cidadão que é onde nós nos identificamos certo?
777. I: sim
778. PE: mas o que é isto de ser cidadão? é termos o que?
779. Ta: trabalho
780. P: direito
781. S: respeito
782. L: respeitar
783. PE: termos respeito / respeitar
784. I: deveres
785. PE: e temos deveres
786. <IND>
787. PE: então vá + e viver em cidadania é sabermos viver entre todos / é respeitarmos essas regras que existem por exemplo ah... respeitar o colega que é diferente por exemplo tu se souberes respeitar a S estás a ter uma regra de cidadania certo? porque estás a saber respeitar a S / se por exemplo o Pa falar mal da N ele está a saber respeitar as regras de cidadania?
788. Ta: não +
789. PE: não + porquê? porque a N tem o direito de ser bem tratada mas o Pa não teve o dever de a tratar bem certo? / sim? vocês estão a compreender?
790. <Silêncio>
791. PE: meninos?
792. <Silêncio>
793. PE: estão mesmo a perceber o que eu estou a dizer? // de certeza?
794. L: não...
795. PE: então o que é que não perceberam? diz lá L
796. <Silêncio>
797. PE: o que é que vocês não perceberam?
798. PC: L percebeste o que é um cidadão?
799. L: sim

800. S: eu percebi
801. PE: percebeste ou não percebeste?
802. <Pa põe o dedo no ar>
803. P: tratar bem as pessoas
804. PC: quem é que percebeu o que é um cidadão?
805. <Pa põe o dedo no ar>
806. PC: percebeste Pa? és capaz de explicar à L?
807. <Pa acena com a cabeça negativamente>
808. <IND>
809. PC: diz? Eu não ouvi por causa da N que bateu com a caneta
810. Pa: um cidadão é tratar bem as pessoas
811. PC: é tratar bem as pessoas?
812. <Pa acena com a cabeça positivamente>
813. PC: isso é ser um cidadão? // P o que é que tu achas que é um cidadão? / o que é um cidadão para ti? // sem medo diz o tu que pensas / que é para a professora saber se vocês perceberam ou não / o que é para ti um cidadão?
814. <Silêncio>
815. PC: não é nada? / quando se fala em cidadão o que é que na tua cabeça aparece? / que imagem é que te surge? / surge-te a imagem de um autocarro?
816. P: não...
817. PC: não + então pensas em quê?
818. <Silêncio>
819. PC: não pensas em nada?
820. <Silêncio>
821. PC: N + / o que é um cidadão para ti?
822. <Silêncio>
823. PC: um cidadão é o que? é um objeto é um animal... é uma planta...é uma pessoa... é o que?
824. I: um cartão +
825. S: um objeto...
826. I: um cartão +
827. PC: um cartão? Porque estás a pensar no cartão de cidadão é isso?
828. <I acena com a cabeça positivamente>
829. PC: olha mas é cartão de cidadão

830. PE: por isso alguém tem de ter esse cartão... quem é que achas que tem esse cartão?
831. PC: as pessoas
832. PE: que é o...
833. PC: então o cidadão é o quê? //
834. S: as pessoas... <em voz baixa>
835. PC: uma coisa é o cartão que o cidadão tem de ter / percebes? // e aquele cartão chama-se cartão de cidadão / podia ser o cartão do Continente
836. <Risos>
837. PC: ou o cartão do Pingo Doce / mas não é + É o cartão DE ou DO CIDADÃO / então quem é este cidadão?
838. Ta: trabalhar +
839. PE: eu queria que vocês respondessem à pergunta que eu fiz anterior / o que é este cidadão? é um animal? É uma planta?
840. ALS: um objeto +
841. PC: é?
842. <P acena com a cabeça positivamente>
843. PC: um cidadão é um objeto?
844. <P acena com a cabeça positivamente>
845. L: não...
846. P: um nome...
847. PC: diz +
848. P: um nome
849. PC: um número ou um nome? não percebi
850. L: um nome
851. PC: um nome?
852. <L acena com a cabeça positivamente>
853. PC: cidadão é um nome pois é + é uma palavra que é um nome / mas aqui no nosso mundo para vocês o que é um cidadão? / é um cartão?
854. L: não +
855. PC: é? é isso que vocês acham?
856. ALS: sim...
857. PC: então é isso que vocês têm que perceber porque não é + // olhem...
858. <PC dirige-se à carteira para ir buscar o cartão de cidadão>

859. PE: olhem o que a professora Is tem ali na mão
860. I: um cartão de cidadão...
861. PE: que é que a professora tem aqui? Isto é o que? é um cartão de...
862. ALS: cidadão
863. PE: mas de quem é este cartão?
864. ALS: da professora
865. PE: da professora Is... e a professora Is é o quê? / uma planta? uma objeto?
866. ALS: não + uma pessoa
867. PE: então afinal quem é este cidadão?
868. ALS: uma pessoa
869. <IND>
870. PE: entenderam então?
871. ALS: sim...
872. PE: uma pessoa... um cidadão tem de ter este cartão que é para se identificar...aqui diz o nome... diz...
873. P: a altura
874. PE: a altura
875. P: a data em que nasceu
876. PE: a data em de nascimento... / tem os números da segurança social... do da... da saúde... tem aqui tudo aquilo que é preciso de documento para a professora Is quando chegar por exemplo...
877. <INT>
878. P: o meu é diferente +
879. PE: à polícia e poder se identificar por exemplo...
880. PC: e o meu cartão é diferente
881. <IND>
882. PC: mas é um cartão de cidadão...
883. <IND>
884. PC: aquele cartão é o cartão da professora este é o meu cartão de cidadão que é diferente porque é antigo / mas também tem o meu nome a fotografia e aqui por trás tem o nome dos meus pais tem a data do meu nascimento tem a altura onde vivo / tem as informações sobre a minha pessoa + / mas isto é o cartão / só + / aquilo é o cartão / como também é o cartão isto <PC mostra outro cartão> // isto

- chama-se o cartão da caixa / caixa geral de depósitos / isto é a caixa geral de depósitos? não é... / sabem o que é a caixa geral de depósitos não sabem?
885. L: não...
886. PC: um banco... é um banco... / isto não é o banco pois não?
887. ALS: não...
888. PC: é o cartão do banco / isto aqui não é a minha pessoa <PC mostra o cartão de cidadão> // é o cartão que fala de mim / certo?
889. <Silêncio>
890. PC: então o cidadão o que é?
891. <Silêncio>
892. PC: é uma pessoa... / cidadão é uma pessoa...
893. PE: olhem e vocês também têm aquele cartão?
894. L: não +
895. N: eu tenho + <Põe o dedo no ar>
896. PC: igual?
897. N: sim... eu tenho +
898. PE: vocês têm aquele cartão?
899. ALS: não...
900. ALS: sim...
901. PE: de certeza que todos têm...
902. L: eu não... eu não...
903. PE: de certeza absoluta...
904. <IND>
905. PE: tu não tens contigo mas se calhar os vossos pais têm lá em casa
906. L: eu não tenho...
907. Ta: eu sei + A minha mãe tem
908. PE: tens que ter L... toda a gente tem +
909. ALS: eu tenho +
910. ALS: eu não tenho +
911. PC: podem não ter ainda...
912. PE1: eu tirei com 10 anos por exemplo
913. PC: todos têm um documento de identificação pessoal pode dizer assim... pode ser a cédula...
914. I: eu tenho a cédula...

915. PE: então digam-me uma coisa... e vocês são cidadãos?
916. I: sim +
917. Ta: não...
918. PE: não são Ta?
919. Ta: sim...
920. N: eu tenho um igual à aquele + <apontando para o cartão da professora Is>
921. PE: por que é que achaste que não eram?
922. <Silêncio>
923. PE: por que é que tu achaste que não são? O que é que tu pensaste para dizer que não?
924. <Silêncio>
925. PE: diz-me lá... // e tu P por que é que tu pensaste que nós somos cidadãos?
926. <Silêncio>
927. PE: somos ou não somos cidadãos?
928. ALS: sim +
929. PE: porquê?
930. P: porque somos pessoas
931. PE: porque somos pessoas... mais? // também temos direitos
932. I: sim...
933. PE: também temos deveres não é? vivemos numa cidade... temos que saber viver em cidadania... vocês sabem o que é isto de cidadania?
934. ALS: não...
935. PE: é saber viver com os outros... é saber respeitar os outros... certo? / então vamos responder a esta pergunta...
936. I: sim...
937. PE: que regras de cidadania devem ter as pessoas desta cidade?
938. I: pessoas...
939. PE: pensem... que regras de cidadania?
940. <Ta põe o dedo no ar>
941. PE: diz lá Ta
942. Ta: tratar bem as pessoas
943. PE: por exemplo é uma regra de cidadania não é? temos de saber tratar bem as outras pessoas não é? temos de saber respeitar certo?

944. PC: lembram-se quando no ano passado fizemos aqueles cartazes das regras da sala de aula? Lembram-se?
945. <Silêncio>
946. PC: ainda estão lá em cima uns... feitos por vocês...
947. <IND>
948. PC: não era da boa educação de “ser educado não tira bocado” esse está ali fora na nossa sala tínhamos umas folhas uns cartazes que vocês fizeram com as regras que devíamos cumprir na sala não se lembram?
949. ALS: sim...
950. PC: usar vários materiais...
951. I: tratar bem os amigos
952. PC: respeitar os amigos... / pedir a palavra para falar... não era?
953. P: aahh +
954. PC: lembram-se disso?
955. ALS: sim
956. PC: regras da sala de aula... porquê? / porque nós sabemos... temos que saber como convivemos juntos naquele espaço da sala não é? aqui não são regras da sala... são regras da...
957. ALS: cidade +
958. PC: cidade + // mas no fundo a finalidade... o objetivo... o que nós queremos conseguir é a mesma coisa... que regras é que os cidadãos... as pessoas... devem cumprir naquela cidade para viverem todos bem + // para viverem em paz + percebido? / isso é que são as regras de cidadania que a PE está a pedir
959. PE: sim? então vá... nos três grupos que temos aqui na sala cada grupo com a minha ajuda com a ajuda da PE1 e com a ajuda da PC... e com a ajuda da professora Is que ela também vai vendo o que é que vocês estão a fazer vamos criar assim três ou quatro regras em cada grupo e depois todos juntos vamos escolher as regras que vocês acham que são mais importantes para a vossa idade / está bem? // então vá + eu vou buscar ali uma folha para vocês escreverem as vossas regras...
960. PC: não podem escrever no caderno?
961. PE: sim podem
962. (...) <durante este tempo os alunos escrevem as regras de cidadania e quatro alunos apresentam>

Sessão V Episódio III

963. N: tratar bem as pessoas
964. PE: tratar bem as pessoas / já temos ali não é? é logo a primeira / mais?
965. PC: A lê outra
966. A: brincar com os amigos <em voz baixa>
967. PE: brincar com...
968. A: amigos
969. PE: com os amigos // MF...
970. MF: respeitar as pessoas <em voz baixa>
971. PE: respeitar as pessoas... também já lá temos respeitar os amigos... as professoras... as pessoas que são diferentes de nós / e depois?
972. N: não deve
973. <INT>
974. PE: devemos
975. N: devemos des... // truir // que é // dos // outros <ler uma frase com dificuldade>
976. PE: não devemos destruir o que é dos outros
977. <Silêncio>
978. PC: Pa? eu não percebo... isto é uma regra de cidadania
979. <Silêncio>
980. PE: I queres ler?
981. I: respeitar as pe...
982. <INT>
983. PC: desculpa desculpa... estava ali à procura da regra que vocês disseram “respeitar os amigos as professoras as pessoas”... estás a respeitar os teus colegas que estão a apresentar as regras?
984. <Pa acena com a cabeça negativamente>
985. <Silêncio>
986. I: respeitar a raça dos outros
987. PE: respeitar a raça dos outros
988. PC: as raças +
989. PE: S queres dizer a outra?
990. PC: vá S vamos lá + anda tu és capaz + vá + // ajuda Le
991. Le: os adultos... <em voz baixa>

992. PC: os adultos
993. S: devem <em voz baixa>
994. PC: devem
995. Le: ajudar <em voz baixa>
996. PC: ajudar...
997. S: as pessoas
998. PC: os...
999. S: adultos
1000. PE: adultos
1001. PC: os adultos devem ajudar os adultos
1002. P: mas devia ser ao contrário... os adultos podem ajudar as crianças
1003. PC: não + Mas eles aqui acharam que nesta cidade era bom que as pessoas se ajudassem umas às outras
1004. <IND>
1005. PE: mas também podemos escrever a ideia do P
1006. PC: claro...
1007. PE: os adultos podem ajudar as crianças
1008. L: são os dois iguais não entendo <em voz baixa>
1009. PE: pronto + então vocês...
1010. <INT>
1011. PC: não entendes L?
1012. <L acena com a cabeça negativamente>
1013. PC: não? porque?
1014. PE: o que é que não entendes?
1015. L: são iguais...
1016. PC: não entendes o que é isso dos adultos devem ajudar os adultos... quem são os adultos?
1017. <IND>
1018. <Risos>
1019. P: os grandes
1020. L: os grandes
1021. PC: são as pessoas crescidas não é? / então e não achas que era importante as pessoas que vivem numa mesma cidade ajudarem-se umas às outras?
1022. L: sim...

1023. PC: não era bom que isso acontecesse? // eu ir para casa e ver por exemplo uma senhora mais velha do que eu carregada com sacos eu não lhe conheço de lado nenhum mas vejo que ela vai carregada com sacos e vou ter com ela e pergunto “olhe quer que eu a ajude a levar a alguns sacos? dê cá dois que eu levo” / não era bom?
1024. ALS: sim +
1025. PC: estão os adultos a ajudar os adulto
1026. PE: entendido? / então vá / estas são as regras que vocês estiveram aí a definir nos vossos cadernos está bem? e agora vamos escolher... e agora vamos escolher seis que vocês acham que são as mais importantes para a nossa cidade sim? / então vamos lá + / a primeira / tratar bem as pessoas da cidade
1027. L: sim...
1028. PE: é muito importante?
1029. ALS: sim
1030. PE: sim? / sublinha <em voz baixa dirigindo-se a PE1>
1031. L: eu tenho outra
1032. PE: diz lá
1033. L: não sujar as outras pessoas
1034. <Risos>
1035. PE: já está ali não deitar lixo para o chão... respeitar os outros... / ao respeitar... olha para mim L... não se estejam a rir
1036. PE1: isso é importante
1037. PE: por exemplo ao respeitar as pessoas já estás a mantê-las limpas não é? já não as estás a sujar / certo L? se tu atirares lixo e sujares as outras pessoas não estás a respeitá-las pois não?
1038. L: não
1039. PE: então vá... / ter trabalho / é uma regra assim importante?
1040. I: não +
1041. L: não +
1042. PE: não?
1043. ALS: não +
1044. S sim +
1045. PE: vamos ver outra / respeitar os amigos as professoras e as pessoas
1046. ALS: sim +

1047. PE: sim?
1048. <Silêncio>
1049. PE: respeitar as pessoas que são diferentes de nós
1050. ALS: sim +
1051. PE: se calhar podíamos juntar a duas e ficava assim: respeitar os amigos as professoras e todas as pessoas que são diferentes de nós / que é que vocês acham? / pode ser assim?
1052. ALS: sim +
1053. <IND>
1054. <Silêncio>
1055. PE: depois / não atirar lixo para o chão // que é que vocês acham?
1056. ALS: não +
1057. PE: vamos deixar aqui e depois no final vemos?
1058. <S e I acenam com a cabeça afirmativamente>
1059. PE: a seguir tratar bem os animais
1060. ALS: sim +
1061. PE: é uma regra muito importante também... eu também acho que sim + // não devemos tirar a comida dos outros
1062. S: não +
1063. I: oh +
1064. S: sim
1065. PE: sim ou não?
1066. L: sim +
1067. PE: sim?
1068. I: oh + tu tiras comer para... <IND>
1069. S: não +
1070. PE: sim ou não?
1071. S: não +
1072. <IND>
1073. PE: eu estou a perguntar se querem esta regra ou se não querem
1074. ALS: sim +
1075. ALS: não +
1076. PE: não?
1077. I: sim +

1078. S: não +
1079. PC: mas agora pensem uma coisa / se nós tratarmos bem as pessoas na cidade e respeitarmos os outros vamos tirar-lhes comida?
1080. <Risos>
1081. S: não +
1082. PE: isto já está escrito nas regras de cima não é? / a seguir? portarmo-nos bem na cidade
1083. I: oh +
1084. ALS: sim
1085. I: eu vou portar bem na cidade...
1086. PE: tens de te portar bem na cidade não é?
1087. ALS: sim
1088. <Silêncio>
1089. PE: brincar com os amigos
1090. Pa: não +
1091. S: sim+
1092. PE: não é importante brincar com os amigos Pa?
1093. <Pa acena com a cabeça negativamente>
1094. PE: não gostas de brincar com os teus amigos?
1095. S: não +
1096. <Pa acena com a cabeça negativamente>
1097. PE: não? então porque? <em tom de admiração>
1098. <Pa encolhe os ombros>
1099. PE: não gostas de ter amigos?
1100. <Pa acena com a cabeça negativamente>
1101. PE: não? / gostas de andar sozinho?
1102. <Pa acena com a cabeça negativamente>
1103. PC: eles podem é achar importante que não é brincar só com os amigos
1104. PE: sim sim...
1105. PC: eu às vezes... eu às vezes vou brincar com o meu sobrinho ao parque ele não conhece os meninos que lá estão e vai brincar com eles
1106. PE: sim claro
1107. PC: se fosse brincar só com os amigos não podia brincar com esses meninos que não conhece

1108. PE: e se for assim? Brincar com os outros
1109. <IND>
1110. I: o que?
1111. PE: brincar com os outros
1112. <IND>
1113. PE: acham que é importante?
1114. PE1: como regra...
1115. PC: como regra da cidade
1116. PE: depois / não devemos destruir o que é dos outros
1117. I: sim +
1118. PE: sim?
1119. <IND>
1120. PE: L estás a ouvir o que eu estou a dizer? // respeitar as raças dos outros / nós aqui a dizermos que as pessoas que são diferentes de nós já estamos a respeitar as raças que são diferentes da nossa não é? / então acho que esta aqui já está ali escrita certo? // depois os adultos devem ajudar os adultos e as crianças / eu também acho que é importante / já temos então as nossas seis regras...
1121. <Silêncio>
1122. PE: já temos então as nossas seis regras escolhidas para a nossa cidade certo?
1123. I: oh + Falta aquela dizes tu...
1124. PC: qual?
1125. PE: qual?
1126. PC: ah + que a PE disse vamos deixar e depois voltamos atrás / muito bem I estavas com atenção +
1127. PE: foi estas aqui de não atirar lixo para o chão não foi?
1128. I: sim sim
1129. PE: mas aqui não devemos destruir o que é dos outros e portarmo-nos bem na cidade se calhar já estamos a dizer que devemos deitar lixo para o chão
1130. <IND>
1131. PE: obrigada por me lembrares I +
1132. <Silêncio>
1133. PE: pronto + agora podemos começar então a escrever as nossas regras à beira da nossa cidade que é que vocês acham?
1134. ALS: sim

1135. I: eu quero fazer uma escola
1136. PE: depois... agora vamos escrever as regras porque está quase a tocar mas a seguir no tempo de estudo do meio como vamos continuar no nosso projeto fazemos essa parte de desenhar as escolas... o que vocês quiserem / olhem eu vou por aqui nesta mesa que é maior / vocês dão-me um jeito por favor?
1137. PE1: posso recolher os BI's?
1138. PE: sim sim sim / temos que por os BI's depois ali no nosso corredor
1139. <IND>
1140. (...) <os alunos arrumam a mesa para colocar o cartaz da cidade>
1141. PE: quem quer escrever a primeira regra?
1142. ALS: eu +
1143. PE: tu P?
1144. PC: ó PE eles vão escrever a copiar
1145. PE: sim
1146. PC: então é melhor virar ao contrário
1147. PE: sim claro
1148. <IND>
1149. PE: P vai para ali para aquele lado se faz favor
1150. PC: letra que se veja +
1151. (...) <alunos escrevem as regras de cidadania no cartaz da cidade>

Sessão V Episódio IV

1152. PE: nós estivemos as escrever as regras de cidadania da nossa cidade certo? mas a cidade não é assim pois não?
1153. L: não +
1154. <IND>
1155. PE: a nossa cidade não é assim toda lisa e branca pois não?
1156. I: não + falta parques muitas coisas
1157. PE: por exemplo parques + Mais?
1158. L: casas +
1159. P: hospital +
1160. PE: o hospital...
1161. L: pinheiros +
1162. PE: pinheiros...
1163. Pa: Aveiro

1164. PE: Aveiro fica nesta cidade?
1165. I: não +
1166. <Risos>
1167. I: Portugal +
1168. L: pessoas + ciganas +
1169. PE: pessoas por exemplo...
1170. Pa: Portugal...
1171. L: a escola +
1172. <IND>
1173. PE1: e como se chama a nossa cidade?
1174. N: Lixo +
1175. PE1: como é que se chama?
1176. P: Cidânia +
1177. PE: Cidânia... // vamos lá então... podem começar este quatro... ah não pode ser... estes meninos já escreveram ao bocado regras agora é a vez dos outros // pode ser aqui / Le tiras o teu caderno se faz favor?
1178. <IND>
1179. PE: venham para aqui vocês os três / S I e Le
1180. (...) <os alunos pintam o cartaz da cidade>

Sessão V Episódio V

1181. PE: aqui está a cidade decorada + vocês gostam da cidade?
1182. ALS: sim +
1183. PE: mais ou menos porque P?
1184. I: <IND> está mal desenhada
1185. L: pois...
1186. PE: o meu é aquela...
1187. I: olha está mal... há muitas coisas que está mal desenhadas
1188. PE1: então mas foram vocês que desenharam
1189. PE: isto foi uma coisa feita por vocês certo?
1190. <IND>
1191. PE: depois vamos por ali no nosso... nos nosso corredor à beira do resto / agora eu quero-vos fazer uma pergunta... vocês acham que nós é que somos diferentes? ou será que por exemplo as escolas... será que as escolas no resto do mundo são iguais às nossas?

1192. T: não +
1193. L: diferentes...
1194. PE: acham que são diferentes?
1195. ALS: sim...
1196. PE: porquê? como é que vocês imaginam...
1197. <INT>
1198. L: a cor +
1199. <IND>
1200. PE: como é que vocês imaginam a cor... ai a cor... as escolas dos outros países?
1201. L: diferentes +
1202. PE: diferentes? como é que tu imaginas? / por exemplo em África como é que imaginas a escola?
1203. L: diferente...
1204. PE: diferente como?
1205. L: a cor é diferente...
1206. PE: mais? achas que tem assim os materiais que nós temos?
1207. ALS: não +
1208. PE: e na China? será que é igual?
1209. L: não...
1210. PE: é igual a escola na China?
1211. ALS: não +
1212. Pa: tem palha
1213. PE: tem palhas? achas que a escola na China tem palhas?
1214. <Pa acena com a cabeça positivamente>
1215. L: o chão +
1216. PE: escrevem no chão na China?
1217. I: não + esses são na... na... Angola
1218. PE: então Angola fica na China?
1219. I: em Angola se escreve no chão + em Angola +
1220. L: assim sentados...
1221. PE: é? vamos ver então
1222. <IND>

1223. PE: vamos ver uns vídeos sobre as escolas se elas são realmente iguais ou se são diferentes das nossas

1224. I: ó professora ela para ver...

1225. PE: S vais guardar o material que agora não é para fazer isso?

1226. (...) <os alunos visionam os vídeos>

Sessão V Episódio VI

1227. PE: vocês viram esta escola...

1228. I: parece um hospital

1229. PE: parece um hospital? achas?

1230. <IND>

1231. PE: e esta escola é igual ou diferente...

1232. <INT>

1233. I: diferente da nossa

1234. <IND>

1235. PE: esta escola é igual ou diferente da que nós vimos ao bocado?

1236. S: diferente...

1237. PE: é diferente... porquê?

1238. I: porque tem mais coisas

1239. PE: porque tem muito mais coisas certo?

1240. PE1: como é que era a escola de África?

1241. <IND>

1242. N: era muito grande

1243. PE1: mas a outra escola a escola de África... onde os meninos estavam sentados...

1244. Pa: não havia mesa

1245. S: não tem mesa

1246. PE: era muito pobrezinha não era?

1247. ALS: sim...

1248. <...>

1249. PE: porque é que as escolas são diferentes?

1250. Ta: umas não têm cadeiras

1251. PE: umas não têm cadeiras...

1252. I: uma é melhor que a outra

1253. S: não tem nada

1254. PE: o que é que é isso de ser melhor que a outra?
1255. <IND>
1256. L: são pobres +
1257. PE: são pobres...
1258. I: outra é rica...
1259. PE: não quer dizer que seja rica... esta escola não é rica e tem muita coisa não é?
1260. <I acena com a cabeça positivamente>
1261. PE: MF achas que as escolas eram iguais?
1262. MF: Não... <em voz baixa>
1263. PE: Não... Porquê?
1264. <IND>
1265. PE: eu perguntei à MF +
1266. <Silêncio>
1267. PE: MF diz lá / achas que as escolas eram todas iguais? // fala comigo / achas que as escolas eram todas iguais?
1268. <MF acena com a cabeça negativamente>
1269. PE: porquê?
1270. <Silêncio>
1271. PE: o que é que tinha de diferente nas escolas?
1272. <Silêncio>
1273. <MF não responde>
1274. PE: vocês repararam // vocês repararam que os chineses quando estavam na aula de música...
1275. <IND>
1276. <pausa para que os alunos façam silêncio>
1277. PE: vocês reparam que os chineses quando estavam na aula de música tinham a roupa toda igual?
1278. ALS: não...
1279. PE: não repararam?
1280. <IND>
1281. L: eu não +
1282. PE: vocês usam a roupa toda igual?
1283. ALS: não +

1284. PE: é uma coisa diferente por exemplo...
1285. PE1: é obrigatório +
1286. PE: lá é obrigatório... há colégios cá em Portugal mesmo escolas cá em Portugal que é preciso usar todos a mesma roupa igual / todos têm que usar a mesma roupa
1287. <IND>
1288. PE: mais? que diferenças é que vocês viram mais?
1289. <Ta põe o dedo no ar>
1290. PE: Ta diz lá
1291. Ta: algumas tinha escada... algumas não tinha...
1292. PE: por exemplo sim... / mais A? / ainda estou à espera da tua resposta MF
1293. L: algumas tinha quadro
1294. I: todas tinham quadro +
1295. PE: tinham todas quadro
1296. N: mas não era a caneta era a giz +
1297. L: era de giz
1298. PE: era diferente da nossa não era?
1299. I: ó professora ali em baixo há de giz também
1300. PE: onde?
1301. I: ali em baixo aqui na nossa
1302. L: pois havia
1303. PE: há?
1304. I: há +
1305. PE: onde?
1306. I: aqui <apontando para outro sítio>
1307. L: aqui em baixo
1308. S: não é neste +
1309. L: não é na escola... nesta aqui
1310. PE1: nesta escola aqui?
1311. L: NÃO +
1312. PE1: na LG?
1313. L: noutra ali em baixo...
1314. PE: no pré-escolar?
1315. I: não aqui na espada

1316. I: Aqui é VI não é?
1317. PE: é
1318. I: vai...
1319. <INT>
1320. PE: ai tem uma escola lá para baixo?
1321. I: sim +
1322. PE: ah + não sabia +
1323. <IND>
1324. PE: A as escolas eram iguais para ti?
1325. <P acena com a cabeça negativamente>
1326. PE: então porquê?
1327. <IND>
1328. PE1: o que é que havia de diferente?
1329. PE: o que é que havia de diferente nas escolas? / a N está-me a chatear + / o que é que havia de diferente naquela escola?
1330. I: aaahhhh <com tom pensativo> a roupa...
1331. PE: a roupa já vimos
1332. <IND>
1333. PE: onde é que os chineses tinham as aulas de música? eram dentro de uma sala?
1334. ALS: lá fora +
1335. PE: era lá fora +
1336. <IND>
1337. PE: então podemos dizer que todos...
1338. <IND>
1339. <pausa para que os alunos façam silêncio>
1340. <...>
1341. PE: mesmo em diferentes partes do mundo todas as crianças têm uma escola certo?
1342. ALS: certo
1343. PE: elas são todas diferentes as escolas mas todas as crianças têm uma escola para onde possam ir e aprender sim? / agora preciso da vossa ajuda para irmos colar os materiais
1344. (...) <os alunos vão colocar os materiais no corredor da escola>

Sessão VI Episódio I

1345. PE: vá meninos ontem estivemos a falar de regras de cidadania certo? / vocês estiveram a definir as vossas regras de cidadania aquelas que vocês achavam melhores para o nosso país... para a nossa cidade certo? / Hoje o nós que vamos fazer... foi... a PE trouxe as regras de cidadania noutras línguas / vocês lembram-se das línguas...
1346. <INT>
1347. L: sim + inglês...
1348. PE: que estivemos a falar? diz tu L
1349. L: espanhola...
1350. P: cigano
1351. L: brasileira + portuguesa +
1352. PE: brasileira não... / não são as nacionalidades das crianças são as línguas
1353. <Ta põe o dedo no ar>
1354. Ta: eu já não me lembro...
1355. PE: já não te lembras? nós também vamos agora recordar um bocadinho
1356. PC: e aquele menino de cor escura?
1357. L: aahhh <com tom pensativo>
1358. PC: o da Guiné-Bissau... o que é que falava?
1359. P: chinês
1360. Le: crioulo +
1361. PE1: oi +
1362. PC: crioulo... boa Le +
1363. PE: crioulo da Guiné-Bissau / então o que nós vamos fazer hoje é colocar as regras nas diferentes colunas / se está em inglês se está em espanhol se está em crioulo ou se está no vosso dialeto <apontando para a tabela> / mas eu não sei escrever no vosso dialeto... por isso depois trouxe uns cartõezinhos para vocês escreverem aquelas regras no dialeto cigano / está bem?
1364. ALS: sim +
1365. PE: então pronto vamos lá começar + // Aqui o que é que diz? P consegues ler por favor? <apontando para o primeiro cartão>
1366. P: tratar bem as pessoas
1367. PE: aqui está a mesma regra de cidadania mas noutra língua / que língua é esta?

1368. Ta: inglês... inglês...
1369. PE: inglês? toda a gente concorda?
1370. L: eu acho que está em espanhol +
1371. PE: é inglês Le?
1372. LE: sim +
1373. PE: sim? concordas? <dirigindo-se a S>
1374. <Silêncio>
1375. PE: quem é que diz que é em inglês?
1376. <S, Le, P e Pa poem o dedo no ar>
1377. PE: muito bem esta está em inglês +
1378. <Silêncio>
1379. PE: olhem e esta? <pegando num novo cartão>
1380. <P e Pa poem o dedo no ar>
1381. P: espanhol +
1382. PE: espanhol?
1383. P: sim +
1384. PE: achas N que é espanhol?
1385. L: sim +
1386. PE: eu perguntei à N + sai da frente dela L +
1387. N: sim... <em voz baixa>
1388. PE: porque é que achas que é espanhol? / foi porque os outros disseram? Qual é a tua opinião?
1389. N: sim...
1390. PE: porquê?
1391. <Silêncio>
1392. PE: foste pela ideia dos outros... / está certo + é espanhol // olhem e este?
1393. <pegando num novo cartão>
1394. <Silêncio>
1395. P: crioulo +
1396. L: não + português +
1397. PE: achas que está em português? <aproximando-se mais da aluna mostrando o cartão de perto>
1398. PE: em português já temos aqui +
1399. L: é da Guiné-Bissau +

1400. P: Guiné-Bissau +
1401. PE: é crioulo da Guiné-Bissau
1402. <Silêncio>
1403. L: e em espanhol?
1404. P: já está +
1405. L: não não +
1406. PE: a PE1 está a tirar a fita cola
1407. <IND>
1408. P: ó professora tu não disseste em espanhol?
1409. PE1: tenho eu +
1410. PE: é a PE1 que tem na mão / olhem e agora vamos passar ao segundo... ao segundo... à segunda regra que se chama... aí que se chama... que está escrita assim respeitar os amigos as professoras e todas as pessoas que são diferentes de nós + / e esta é a mesma regra mas em que língua? <mostrando um novo cartão>
1411. L: inglês +
1412. Ta: achas que está em inglês?
1413. P: sim +
1414. L: não
1415. PE: lê + Não digas de cor +
1416. P: espanhol +
1417. PE: achas que é espanhol +
1418. <Silêncio>
1419. <P põe o dedo no ar>
1420. P: eu sei + Eu sei +
1421. PE: o que é que tu achas? pensa + <dirigindo-se a Pa>
1422. Pa: em espanhol...
1423. PE: em espanhol... tu achas que é em inglês? <dirigindo-se a L>
1424. PE: N? // o que é que tu achas?
1425. <Pa põe o dedo no ar>
1426. Pa: professora + Inglês +
1427. PE: achas que é inglês?
1428. Pa: espanhol +
1429. PE: espanhol?
1430. <Pa acena com a cabeça positivamente>

1431. PE: N?
1432. <Silêncio>
1433. PE: o que é que tu achas?
1434. <...>
1435. PE: N estou à tua espera... / em que língua é que tu achas que está esta regra?
1436. N: espanhol...<em voz baixa>
1437. PE: achas que está em espanhol... / aqui menos... o que é que vocês acham?
<dirigindo-se a Le e S>
1438. Le: espanhol +
1439. PE: espanhol? / muito bem + está em espanhol +
1440. <Silêncio>
1441. PE: e esta? <mostrando um novo cartão>
1442. <Silêncio>
1443. <I entra na sala>
1444. <Pa põe o dedo no ar>
1445. I: bom dia + desculpe o atraso +
1446. PE: bom dia +
1447. PE1: bom dia I +
1448. Pa: cigano +
1449. P: espanhol +
1450. PE: achas que está em cigano? / eu disse que não tinha trazido nenhum em
cigano porque não sei escrever
1451. P: eu sei + É crioulo +
1452. PE: o P acha que é crioulo +
1453. Le: espanhol +
1454. PE: achas que é espanhol? mas espanhol já lá está +
1455. Le: não + inglês...
1456. PE: achas que é inglês isto? ora lê lá
1457. Le é aquele + <apontando para a tabela>
1458. PE: aquele qual é?
1459. S: português...
1460. PE: português também já lá está // é inglês ou é crioulo?
1461. ALS: crioulo +
1462. PE: é crioulo? Muito bem + / então e este? <mostrando um novo cartão>

1463. <Silêncio>
1464. L: aaahhh <com tom pensativo> inglês +
1465. ALS: inglês +
1466. PE: toda a gente concorda?
1467. ALS: sim +
1468. PE1: deixa ver o que o I diz
1469. I: sim inglês +
1470. PE: achas que é inglês I?
1471. I: sim está ali... <apontando para o cartão>
1472. <...>
1473. PE: a próxima regra de cidadania
1474. L: e cigano?
1475. PE: já vão fazer... já vão fazer... / próxima regra de cidadania o que é que diz I?
1476. I: não sei...
1477. PE: aqui...
1478. I: tratar “bien”
1479. <Risos>
1480. P: tratar bien...
1481. PE1: é em português
1482. P: tratar bem as...
1483. <INT>
1484. PE: é o I + // I o que é que diz aqui?
1485. I: tratar bem os amigos
1486. PE: os amigos?
1487. I: não... <risos> os animais +
1488. PE: os animais... / e esta regra está em que língua? <mostrando um novo cartão>
1489. <Silêncio>
1490. I: deixa ver professora
1491. <PE aproxima-se de I>
1492. S: deixa ver...
1493. L: eu acho que é...
1494. I: cigano +

1495. PE: eu quando comecei disse que... tu não estavas cá... disse que não está nada em cigano porque não sei escrever... quem vais escrever vão ser vocês...
1496. P: anda cá deixa ver...
1497. I: é português?
1498. PE: não... em português também já lá está
1499. Pa: professora espanhol +
1500. <IND>
1501. ALS: crioulo +
1502. PE: crioulo?
1503. L: sim +
1504. PE: é? N estás aí muito caladinha
1505. <IND>
1506. PE: e este meninos? <mostrando um novo cartão>
1507. P: em inglês...
1508. PE: em inglês P?
1509. Pa: esse é inglês
1510. ALS: inglês
1511. PE: é? muito bem +
1512. PE: e este? <mostrando um novo cartão>
1513. ALS: espanhol...
1514. PE: é o que falta não é? // e este? <mostrando um novo cartão>
1515. <IND>
1516. PE: vamos passar à próxima regra e chama-se... e chama-se ai... e está lá escrito portar-se bem na cidade
1517. P: é inglês
1518. L: inglês...
1519. L: acho que é espanhol
1520. I: inglês + inglês +
1521. S: crioulo +
1522. <IND>
1523. <...>
1524. <M, MF e A entram na sala>

1525. PE: meninos o que nós estamos a fazer... vocês lembram-se ontem das regras de cidadania que estivemos a fazer? // MF e A estou a falar com vocês lembram-se?
1526. <Silêncio>
1527. PE: lembram-se?
1528. MF e A: sim <em voz muito baixa>
1529. PE: e então nós hoje passamos essas regras para outras línguas / que línguas é que nós falamos a semana passada com a C? / A?
1530. P: está lá escrito +
1531. PE: foi chinês?
1532. L: eu acho que é inglês?
1533. PE: MF olha para o quadro se faz favor + que línguas é que nós falamos? shiu + é a MF + / que línguas é que falamos a semana passada?
1534. <Silêncio>
1535. PE: MF fala comigo +
1536. PE1: o que é que está ali escrito?
1537. MF: português <em voz muito baixa>
1538. PE1: português... mais?
1539. MF: inglês <em voz muito baixa>
1540. PE1: inglês... um bocadinho mais alto
1541. MF: espanhol <em voz muito baixa>
1542. PE: A lê o resto +
1543. <Silêncio>
1544. PE: a seguir A? o que está aqui escrito? <apontando para a tabela>
1545. PE: MF ajuda
1546. <Silêncio>
1547. PE: crioulo da Guiné-Bissau e dialeto cigano + / foram estas ou não foram as línguas que estiveram a falar a semana passada?
1548. ALS: sim...
1549. PE: então hoje estamos a separar as regras de cidadania nas diferentes línguas pela coluna que deve ser certo? // então o P disse que esta estava em inglês... a L disse que esta estava em espanhol
1550. L: não não é inglês...
1551. PE: calma + Ela disse que estava em espanhol... o Le disse que estava em

1552. crioulo certo Le? / o que é que vocês acham aí atrás?
1553. ALS: inglês...
1554. PE: os meninos que chegaram atrasados que língua é que vocês acham que está aqui? <aproximando-se dos alunos>
1555. P: inglês...
1556. PE: chegaste atrasado?
1557. L: CALA-TE +
1558. PE: N também é para ti que ainda não respondeste a nada / que língua é que achas que está aqui?
1559. M: inglês... <com a mão à frente da boca>
1560. PE: achas que é inglês? / N e tu?
1561. L: ela não sabe +
1562. PE: CALA-TE +
1563. MF: espanhol <em voz muito baixa>
1564. PE: tu achas que está em espanhol... e tu A?
1565. <Silêncio>
1566. PE: que língua é que tu achas que está aqui? // é chinês? é francês? é japonês? <A vai acenando com a cabeça negativamente> então?
1567. <Silêncio>
1568. PE: olha lá para o quadro e vê se identificas alguma coisa em comum daqui... consegues ver bem daí?
1569. <A acena com a cabeça positivamente>
1570. PE: então diz lá o que é que tu achas
1571. PE1: olha lá para a frase que a PE tem na mão achas que está escrita em que língua?
1572. <Silêncio>
1573. PE: isto está em inglês +
1574. <Silêncio>
1575. PE: e esta meninos? <mostrando um novo cartão>
1576. P: espanhol +
1577. L: espanhol...
1578. <IND>
1579. P: eu digo que é espanhol... cidade e além também tem igual cidade
1580. ALS: espanhol...

1581. PE: está em espanhol + boa + e esta? <mostrando um novo cartão>
1582. ALS: crioulo
1583. M: cigano
1584. PE: tu não ouviste o que eu disse M? / é crioulo...
1585. P: porque falta... só falta ali
1586. PE: vocês são uns batoteiros // e esta? <mostrando um novo cartão>
1587. I: deixa ver +
1588. ALS: inglês +
1589. PE: passamos à próxima regra que é não devemos destruir o que é dos outros...
1590. ALS: inglês +
1591. PE: inglês? // MF o que é? // Le?
1592. Le: inglês
1593. PE: inglês boa +
1594. <IND>
1595. PE: e esta aqui? <mostrando um novo cartão>
1596. I: deixa ver
1597. P: crioulo da Guiné-Bissau + crioulo +
1598. ALS: crioulo da Guiné-Bissau +
1599. PE: crioulo? boa +
1600. PE1: muito bem +
1601. <IND>
1602. PE: e esta? <mostrando um novo cartão>
1603. ALS: espanhol +
1604. P: conseguimos...
1605. PE: conseguiram sim +
1606. PE1: mesmo sem ser por ordem conseguiram
1607. PE: então o último... o último... a última regra da cidade... os adultos devem ajudar os adultos e as crianças + <mostrando um novo cartão>
1608. I: deixa ver +
1609. L: aaahhhh <com tom pensativo>
1610. P: espanhol +
1611. L: espanhol +
1612. I: inglês +

1613. ALS: espanhol...
1614. <N coloca o dedo no ar>
1615. N: inglês... <em voz baixa>
1616. PE: inglês N? // está em espanhol...
1617. L: é + <festejando>
1618. <IND>
1619. PE: e aqui meninos? <mostrando um novo cartão>
1620. I: deixa ver +
1621. L: inglês +
1622. I: deixa ver professora +
1623. ALS: inglês...
1624. P: crioulo +
1625. Pa: inglês
1626. PE: então? no que ficamos?
1627. ALS: inglês...
1628. PE: está em inglês...
1629. L: vê...
1630. I: isso não é para ganhar...
1631. PE: olhem e este? <mostrando um novo cartão>
1632. S: Guiné-Bissau
1633. I: oh + crioulo +
1634. ALS: crioulo +
1635. PE: crioulo? Boa +
1636. I: da Guiné-Bissau
1637. S: crioulo... crioulo
1638. <IND>
1639. P: agora temos de fazer cigano
1640. PE: agora falta fazer o cigano
1641. M: não + falta um professora +
1642. ALS: já está...
1643. PE: já está... a PE1 está a tirar a fita cola +
1644. <IND>

1645. PE: olhem eu agora vou escrever eu para ser mais rápido mas depois vocês
passam por cima para verem como se escreve... quero que vocês me ajudem a
traduzir as regras que estão aqui para a vossa língua... então vamos lá começar +
1646. <IND>
1647. PE: a primeira...
1648. <IND>
1649. PE: olhem assim não me entendo... temos pouco tempo para trabalhar hoje e
temos outra atividade a seguir // trabalhar... tratar bem as pessoas da cidade /
então vá + como é?
1650. S: tratar bién
1651. I: tratal
1652. ALS: tratal
1653. <IND>
1654. PE: tratar...
1655. I: bién em cidade
1656. PE: é tratar
1657. <INT>
1658. ALS: bién
1659. <IND>
1660. PE: esperem aí senão não me entendo / é tratar ou tratal?
1661. ALS: tratal
1662. PE: tratal?
1663. I: tratal
1664. PC: não falem todos ao mesmo tempo
1665. <IND>
1666. PC: I diz lá como é que se diz
1667. I: tratal
1668. PC: P?
1669. P: tratal
1670. PE: tratal...
1671. L: bién...
1672. PE: bién...
1673. <Silêncio>
1674. ALS: las

1675. PE: las...
1676. I: não + / às
1677. L: las personas
1678. PE: las personas
1679. L: im lá cidade
1680. ALS: e las personas im lá cidade
1681. PE: a seguir respeitar os amigos
1682. ALS: respeitai
1683. <IND>
1684. PE: calma + / ó meninos assim não percebo / é respeitar ou respeitai
1685. ALS: respeitai +
1686. PE: respeitai... a seguir / os...
1687. (...)

Sessão VI Episódio II

1688. PE: vá meninos temos de começar a próxima atividade // vocês ontem estiveram a ver vídeos de diferentes escolas não foi?
1689. ALS: sim +
1690. PE: e elas eram todas iguais?
1691. ALS: não +
1692. PE: a nossa escola era igual à dos outros então... eu vou-vos propor uma coisa / vocês vão pensar mas só pensar e sem dizer porque para pensar não precisa de falar / vão pensar num menino que vocês gastam mais da história do Guileito
1693. L: do Guileito?
1694. PE: na história do Guileito havia vários meninos certo?
1695. <IND>
1696. L: Guileito, Guileito...
1697. PE: sim / era da história do projeto da PE1 / lembram-se da história? lembram-se dos meninos?
1698. ALS: então vão pensar num desses meninos e vão escrever uma carta para esse menino / pode ser uma frase só ou até mesmo um desenho... o que vocês quiserem
1699. I: só um desenho?
1700. PE: a explicar como é a vossa escola / quem precisar de ajuda chame

1701. <PE distribui os cartões pelos alunos>
1702. PC: lembram-se das escolas que vimos?
1703. ALS: sim...
1704. PC: pronto + / agora imaginem que vão contar a uma das crianças que entram na história que pode ser ou o menino da Guiné... ou a menina do Brasil... da
1705. China... / do Canadá... / a uma das crianças vão tentar dizer-lhes como é a vossa escola
1706. <Silêncio>
1707. M: professora escrevo Vale de Ílhavo?
1708. PE: sim
1709. (...) <os alunos realizam a atividade>

Sessão VII Episódio I

1710. PE: eu só vou começar quando houver silêncio na sala
1711. <IND>
1712. PE: vocês podem para de fazer barulho? daqui a pouco ninguém trabalha / N PARA + / eu já disse que não é para estarem a mexer nos cartões ouçam primeiro +
1713. N: ela também estava a fazer + <apontando para a M>
1714. PE: só por ela fazer tu também tens de fazer?
1715. <IND>
1716. PE: eu assim não consigo trabalhar +
1717. <Silêncio>
1718. PE: o que é que nós precisamos para enviar uma carta?
1719. M: uma carta
1720. Pa: hum hum hum <a acenar com o cartão onde escreveu a carta>
1721. I: envelope
1722. ALS: envelope
1723. PE: um envelope / e o que é que costuma estar escrito num envelope?
1724. M: olá / um nome do rapaz
1725. <IND>
1726. PE1: olhem olhem ponham o dedo no ar para responder
1727. PE: S?
1728. <Pa bate palmas>
1729. S: um nome...

1730. <PE olha para o Pa à espera que este pare>
1731. <Silêncio>
1732. Pa: um nome
1733. S: o nome e a data
1734. PE: o nome e a data / de quem?
1735. S: da pessoa...
1736. <IND>
1737. PE: da pessoa que vamos mandar / mas essa pessoa que vai receber a carta também precisa de saber o nome de quem é que lhe enviou certo?
1738. M: sim
1739. PE: então cada um vai ter um envelope
1740. P: que depois lhe escreve para...
1741. PE: sim + / cada um vai ter um envelope destes <mostrando o cartão>
1742. <INT>
1743. Pa: eu para Mayara
1744. PE: que já está aqui escrito de...
1745. Pa: eu para a Mayara
1746. P: de P...
1747. PE: de P por exemplo +
1748. L: de P...
1749. PE: e na linha de baixo?
1750. L: ah...
1751. PE: Centro Escolar de Vale de Ílhavo vírgula Por...tugal / que é o nosso país não é?
1752. S: Portugal
1753. PE: e depois aqui ...
1754. <INT>
1755. P: para a Mayara
1756. PE: por exemplo a Mayara ou a Cleide ou a Dora / e na linha de baixo o que é que nós vamos escrever? / qual é o nome da cidade?
1757. <IND>
1758. PE: a cidade?
1759. L: dela é cigana
1760. PE: a cidade... / como é que se chama a cidade onde eles vivem?

1761. <Silêncio>
1762. L: Polónia + / Polónia?
1763. I: Guilândia
1764. <IND>
1765. PE: como é que se chama a cidade? / I como é que se chama a cidade onde eles vivem?
1766. L: o país
1767. PE1: tu lembraste I o nome que demos à cidade?
1768. Pa: Guilândia
1769. <PE e PE1 acenam com a cabeça negativamente>
1770. <Silêncio>
1771. PE: a cidade
1772. <INT>
1773. L: Direitândia
1774. <IND>
1775. P: então eu vou ver lá fora
1776. PE: Direitândia é o país / e a cidade? / vai lá num instante P
1777. P: onde é que está?
1778. PE: está lá ao fundo no corredor em frente à sala da Professora Branco
1779. Pa: Branco? Nunca vi uma professora branca
1780. PE1: não? + / então eu sou o que? + / preta? +
1781. <risos>
1782. <IND>
1783. <P entra na sala> P: cidânia...
1784. PE: ah?
1785. P: Cidânia
1786. PE: Cidânia + / muito bem // então escrevem... / então vamos lá eu vou distribuir os envelopes e vamos escrevendo todos juntos para vocês não se enganarem
1787. <PE distribui os envelopes pelos alunos>
1788. PE: eu não disse que era para pôr a carta lá dentro + / não é para pôr a carta agora primeiro vamos preencher
1789. <Silêncio>
1790. Ta: Professora para que é daqui?

1791. PE: ouviste Pa? + / eu não disse para pôr a carta lá dentro +
1792. Pa: não cabe
1793. PE: não não cabe
1794. L: não cabe?
1795. PE: de... o teu nome / aqui Ta <apontando para o local onde a Ta tinha de escrever>
1796. M: a caneta?
1797. P: VI
1798. <IND>
1799. PE: é a caneta + / com qualquer coisa normal + / não inventem com marcadores...
1800. <IND>
1801. P: sim o teu nome / Ta o teu nome
1802. <IND>
1803. Pa: eu em vês de escrever Pa escrevi P <rindo-se>
1804. PE: vocês estão na brincadeira <dá um envelope novo a Pa>
1805. I: Monteiro?
1806. PE1: pode ser se quiseres
1807. <Silêncio>
1808. PE: Ta está?
1809. Ta: Ta Monteiro
1810. PE: não + / tu não és Monteiro és Soares // PE: aqui por baixo <apontando para o local no envelope>
1811. <INT>
1812. P: Vale de Ílhavo
1813. PE: aqui por baixo vão escrever assim / Vale de Ílhavo / Portugal // anda lá
1814. Ta... queres que escreva?
1815. <Ta acena com a cabeça negativamente>
1816. PE: então anda lá
1817. <Silêncio>
1818. PE: Portugal é com letra maiúscula meninos... é o nome de um país
1819. <Silêncio>
1820. PE: ó Le não se percebe nada do que está aqui escrito / anda lá escreve lá direitinho // N anda lá // M ninguém te mandou escrever aí nada

1821. <IND>
1822. PE: já está? / já está meninos?
1823. <IND>
1824. PE: já está?
1825. ALS: não...
1826. PE: o que te falta Pa? / eu não disse em baixo / em baixo não é para fazer nada
1827. L: para... / como chama o teu menino <pegando no envelope do Pa> Mayara
1828. <IND>
1829. PE: em baixo... em baixo vão escrever para o nome da criança para quem estão a escrever // para quem é que tu escreveste Ta?
1830. Ta: para a Dora
1831. PE: para a Dora...
1832. <IND>
1833. PE: olha não é Melson é Nelson e é com letra maiúscula porque é o nome de uma pessoa <dirigindo-se a L>
1834. Ta: e aqui professora? <apontando para o envelope>
1835. PE: aí escreves o que lá está / o nome da cidade
1836. P: ó professora pudemos desenhar aqui?
1837. PE: não P / e depois é Direitândia que é o nome do país
1838. Pa e P: ela escreveu Melson <rindo-se>
1839. Ta: professora qual é aquela? <apontando para o quadro>
1840. PE: enganou-se / Cidânia Ta... <ajudando a escrever>
1841. I: ó professora é Cidânia vírgula Direitândia
1842. <PE1 acena com a cabeça afirmativamente>
1843. <Silêncio>
1844. PE: olhem... / não é para orem a carta dentro do envelope + / P e Pa + /tira a carta de lá de dentro se faz favor
1845. P: mas tem cola...
1846. PE: não é para tirar nada + / ó pá possas que chatos... / ninguém disse para mexer em nada
1847. <IND>
1848. PE: já estou cansada das faltas de educação meninos // vocês o que é que precisam mais de pôr... para... para enviarem a vossa carta? vocês sabem?

1849. Ta: a data +
1850. <PE acena com a cabeça negativamente>
1851. PE: a data já está dentro da carta / vocês já escreveram quando escreveram a carta certo? / no envelope não falta mais nada?
1852. P: desenhar
1853. PE: não... / sabem o que é um selo?
1854. P: um selo? um coiso assim? <fazendo gestos>
1855. PE: por exemplo + / eu trouxe aqui // um selo / eu fiz estes selos...
1856. I: um selo do carro <rindo-se>
1857. PE: por exemplo I
1858. <IND>
1859. Pa: para pescar / para pescar peixe
1860. PE1: neste caso é o selo do correio
1861. PE: isto é como se fosse o selo do correio
1862. <IND>
1863. PE: cada um vai ter um / mas sabem para que é que serve um selo?
1864. ALS: não
1865. PE: um selo é por exemplo para registrar a carta / vocês chegam aos correios e eles colocam...
1866. <INT>
1867. <IND>
1868. PE: e eles colocam no vosso na vossa carta para dizer que essa carta foi registada que vocês pagaram para enviar a carta e que essa carta vai ser para vai ser enviada para a pessoa que vocês escolheram
1869. P: onde é que está esse menino onde é que está a viver?
1870. PE: na Cidânia
1871. <P faz uma expressão de admiração>
1872. PE: não está lá a viver ele?
1873. //
1874. P: Onde é que é isso?
1875. L: é longe...
1876. PE: é no país da Direitândia
1877. P: então tu vais mandar isto
1878. PE1: é a fazer de conta

1879. PE: achas que nós conseguimos enviar isto?
1880. PE1: isto é só...
1881. <INT>
1882. PE: este país não existe
1883. Pa: sim +
1884. PE: não foi um país criado por nós?
1885. <Risos>
1886. P: mas disseram que iam enviar
1887. <Risos>
1888. PE: Por isso vamos colocar aqui assim olhem
1889. PE1: shiu / é a fazer de conta
1890. PE: olhem é ali assim estão a ver? <apontando para o quadro onde PE1 exemplifica>
1891. I: lá em cima ou em baixo?
1892. <PE distribui um exemplar de selo a cada aluno>
1893. PE: não tem cola escusas de estar a descolar que isso não tem cola tem de se pôr cola / vocês sabem o que quer dizer essa imagem?
1894. P: seis meninos a dar as mãos
1895. PE: e esses meninos são todos iguais?
1896. L: não + / diferentes
1897. PE: são todos diferentes
1898. <IND>
1899. PE: mas eles estão todos unidos não estão?
1900. L: sim +
1901. P: parece... aquilo do barco / do navio <fazendo gestos>
1902. PE: parece a... como é que se chama?
1903. <IND>
1904. PE: aquelas peças de volante não é?
1905. P: sim de volante + uh +
1906. Pa: professora está a chover?
1907. PE1: então e então?
1908. <IND>
1909. Pa: professora vou-me molhar
1910. PE: vais-te molhar cá dentro? chove cá dentro?

1911. Pa: está a chover
1912. <IND>
1913. Pa: está a chover
1914. PE: é lá fora +
1915. P: não aqui também
1916. PE: oh está a chover está
1917. <IND>
1918. PE1: vamos lá todos a colar o selo
1919. <PE e PE1 ajudam os alunos a colar o exemplar de selo no envelope>
1920. (...) (2 min)
1921. PE: agora vamos pôr a carta dentro do envelope
1922. PE1: vá ponham lá
1923. <IND>
1924. <PE e PE1 ajudam os alunos a colocar a carta dentro do envelope>
1925. (...) (1 min)
1926. Olhem como vocês sabem nós não conseguimos enviar as cartas para os
meninos porque esse país não existe e os meninos não existem é só uma história
certo?
1927. PE1: é a fazer de conta
1928. PE: Pa vais estar quieto porque isso não é para se tirar +
1929. <Silêncio>
1930. PE: por isso nós vamos pôr as vossas cartas depois ali na parede
1931. <os alunos começam a apontar para os monitores do computador e a cantar>
1932. <dirigindo-se apenas aos 3 alunos atentos> PE: olhem as cartas vão para a
parede para depois quem quiser ler elas estão lá
1933. <dirigindo-se a todos> PE: ouviu quem ouviu quem não ouviu problema
vosso +
1934. <Silêncio>
1935. <PE1: recolhe as cartas do alunos>
1936. (...) (1min)
- Sessão VII Episódio II**
1937. PE1: sentem-se +
1938. <IND>
1939. PE1: shiu

1940. <IND>
1941. PE1: estas cartas vão para onde?
1942. M: para a parede
1943. PE1: vão para a parede não é?
1944. L: para os correios
1945. PE1: mas para fazer de conta
1946. L: para os correios
1947. PE1: mas vão para onde as cartas?
1948. <IND>
1949. PE1: e depois?
1950. L: para os meninos
1951. PE1: e vai ter aonde?
1952. L: correio
1953. <IND>
1954. Pa: a carta vai ter ao correio e do correio vai ter lá
1955. PE1: o correio vai entregar aonde?
1956. L: aos meninos
1957. Ta: aos meninos
1958. PE1: e os meninos estão onde?
1959. I: na história
1960. L: na Cidânia que é a cidade
1961. PE1: o país? / OH Pa VAIS PARAR QUIETO? Estás a incomodar os teus colegas +
1962. <IND>
1963. PE1: a cidade chama-se Cidânia não é?
1964. L: sim
1965. PE1: e o país chama-se Direitândia / e o que é que há lá nessa cidade e nesse
1966. país? onde os meninos estavam
1967. I: havia futebol
1968. S: futebol...
1969. PE1: e os meninos estavam aonde?
1970. M: na escola
1971. ALS: na escola
1972. PE1: na escola certo?

1973. Pa: havia cães
1974. PE: cães / e olhem será que aquela escola é igual à nossa?
1975. ALS: não +
1976. ALS: sim +
1977. PE1: se calhar é muito diferente não é? / porque as escolas são todas iguais ou todas diferentes?
1978. ALS: diferentes
1979. PE1: vocês lembram-se / Pa olha Pa / lembraste das escolas que nós vimos nos vídeos?
1980. Pa: cheira mal o que é isto?
1981. PE1: tu lembraste das escolas que nós vimos?
1982. ALS: sim
1983. PE1: as escolas... como é que eram as escolas?
1984. Ta: diferentes
1985. PE1: eram todas diferentes certo? / até vocês lembram-se que na em África os meninos não tinha cadeiras pois não?
1986. Pa: não + / sentavam no chão
1987. S: não... sentavam no chão... era no chão
1988. PE1: mas olhem todos os países têm escolas não têm?
1989. ALS: Sim
1990. PE1: todas as cidades têm escolas
1991. ALS: Sim
1992. PE1: em todo o mundo existem muitas muitas escolas / e porque é que vocês acham que existe a escola?
1993. M: para trabalhar
1994. <IND>
1995. PE1: olhem ponham o dedo no ar / porque é que vocês acham que no mundo todo e em todas as cidades existem escolas? // diz M
1996. M: para trabalhar
1997. PE1: quem?
1998. M: os meninos
1999. L: os meninos
2000. PE1: os meninos vão para lá para outras coisas mais
2001. S: para aprender

2002. ALS: para aprender a ler a escrever a estudar
2003. PE1: para aprender a...
2004. ALS: estudar
2005. PE1: mais?
2006. M: a ler
2007. PE1: e vocês acham que as escolas são importantes?
2008. ALS: sim
2009. PE1: e porque é que vocês acham que as escolas são importantes?
2010. ALS: para trabalhar
2011. I: para tirar a carta de condução
2012. PE1: por exemplo... se nós não andássemos na escola não sabíamos ler... não sabíamos escrever... e não podíamos por exemplo tirar a carta de condução não é? porque assim não conseguíamos porque assim não percebíamos o que é que os sinais da estrada diziam por exemplo // e será que todas as crianças têm direito de ir à escola?
2013. ALS: sim
2014. PE1: todas merecem ir à escola?
2015. ALS: sim
2016. PE1: todas merecem ir à escola foi um direito que nós tínhamos falado certo? / pois olhem realmente a escola e a educação é muito importante porque ensinam-nos coisas novas e vocês aprendem a ser melhores cidadãos
2017. L: o que é isso?
2018. Ta: ah + / para trabalhar
2019. PE1: ainda se lembram o que é isso? / o que é um cidadão?
2020. P: uma pessoa
2021. PE1: uma pessoa / nós todos somos cidadãos / e vocês não andam aqui na escola?
2022. Ta: sim+
2023. PE1: e quase todos os meninos do mundo andam na escola / quase todos nem todos têm possibilidades para andar // e os meninos andam na escola para aprender coisas novas para depois serem adultos melhores... terem regras... saber saberem viver uns com os outros e também andam na escola para conhecerem outras pessoas / vocês não fizeram...
2024. <INT>

2025. Ta: professora posso dizer uma coisa?
2026. PE1: vocês não fizeram amigos novos na escola?
2027. ALS: sim
2028. PE1: conheceram novas pessoas... conheceram outras professoras não é?
2029. PC: para terem uma vida melhor
2030. PE1: para terem uma vida melhor exatamente / para saberem ler e escrever para depois conseguirem arranjar um trabalho
2031. Ta: professora posso dizer uma coisa? os meus irmãos estão quase a andar na escola e está quase a aprender tudo
2032. PE1: e que idade tem os teus irmão?
2033. Ta: um é novo tem três
2034. PE1: três aninhos
2035. Ta: e um tem quatro
2036. PE1: quatro anos e depois eles também vão para a escola não é?
2037. <IND>
2038. PE1: para aprenderem coisas novas
2039. <Silêncio>
2040. PE: então / e para que todas as crianças possam ir à escola / para que / todas tenham acesso à educação / há pessoas de defendem isso / há pessoas que defendem que as crianças devem ir à escola... que todas as mulheres devem ir à escola... que todos os homens devem ir à escola... e uma dessas pessoas... hum / há uma menina que se chama Malala + / vocês já ouviram falar nesta menina?
2041. Ta: Malala
2042. L: não
2043. PE: Malala
2044. P: mala
2045. PE: Malala + / olhem é uma fotografia dela / vocês já viram isto na televisão? <apontando para o quadro onde se encontra uma fotografia da Malala>
2046. P: parece um menino
2047. M: sim+
2048. PE: já viste?
2049. L: eu não
2050. PE1: quem é que tem...
2051. <INT>

2052. PC: escreva Malala
2053. PE1: quem é que tem televisão em casa?
2054. <os alunos colocam o dedo no ar>
2055. S: ele não tem <apontando para o P>
2056. PE1: nas notícias nunca viram esta menina na televisão?
2057. ALS: não +
2058. PE1: não?
2059. PE: tu já viste M? / tinhas dito ao bocado que já viste / já viste?
2060. <M acena com a cabeça afirmativamente>
2061. PE: sim? E o que é que ouviste sobre ela?
2062. M: já não me lembro
2063. PE: lembraste?
2064. M: não
2065. Ta: eu não vi mas já lembro de ouvir falar dela
2066. PE: e lembraste de que é que ouviste falar?
2067. <Ta acena com a cabeça negativamente>
2068. PE: não? / esta menina é uma menina que tem 17 anos e ela vive num país que se chama Paquistão / vocês conhecem? já ouviram falar?
2069. ALS: não +
2070. Ta: sim +
2071. P: eu não
2072. PE: já ouviste falar Ta?
2073. <Ta acena com a cabeça afirmativamente>
2074. PE: esse país fica ao lado da Índia + / vocês lembram-se quem é que veio da Índia na história do Guileito?
2075. L: sim + / a Mayara
2076. PE: a Mayara exatamente / e nesse país / o Paquistão / há pessoas / há homens que se chamam os talibãs e eles são muito maus // e proibem as crianças e as mulheres de irem à escola / só que a Malala não aceita isso e diz que todas as crianças e que todas as mulheres têm o mesmo direito de ir à escola que as outras pessoas certo?
2077. <Silêncio>
2078. PE: Tu não tens o mesmo direito que a S em vir à escola? <apontando para I>
2079. <I acena com a cabeça afirmativamente>

2080. PE: e a S tem o mesmo direito que tu não é? / e é isso que a Malala defende / diz que as crianças naquele país devem ir à escola / e uma vez...
2081. <INT>
2082. PC: é a cultura + / é a cultura daquele país / da mesma maneira que os ciganos têm uma cultura diferente da minha / não é? / em casa os homens ciganos trabalham muito pouco não trabalham? // é verdade ou é mentira?
2083. ALS: é verdade
2084. PC: quem é que faz o trabalho de casa?
2085. <Silêncio>
2086. PC: quem são?
2087. <P encolhe os ombros>
2088. PE: quem é que cozinha? quem é que arruma a casa?
2089. Ta: é os pais +
2090. I: é a mãe
2091. Ta: é a mãe
2092. PE: é a mãe não é?
2093. PC: é as mulheres... não é? são as mulheres + / as filhas mais velhas... não é?
2094. P: ó professora
2095. <INT>
2096. PC: na minha casa não é assim // na minha casa todos os que vivem em casa têm responsabilidades + / têm de arrumar os seus quartos... têm que ajudar a pôr a mesa... têm que ir buscar lenha... têm que ir levantar a mesa... têm que ajudar a lavar a loiça... têm que ajudar a cozinhar... porque eu não tenho que trabalhar para as pessoas todas da casa só porque sou mulher não é? mas na cultura cigana as mulheres trabalham mais em casa do que os homens certo? / na cultura / da Malala / no país da Malala as mulheres não têm o direito de ir à escola... // estão proibidas de estudar / e a Malala revoltou-se contra isso
2097. <Silêncio>
2098. PE: ela até escrevia notícias na internet a dizer que todas as crianças deviam ir à escola... todas as mulheres tinham que ir à escola / e esses tais talibãs começaram a ler essas notícias e não gostavam nada / então andaram atrás dela a ver se a encontravam e a procura-la e um certo dia ela ia para a escola com as amigas e apareceu um desses tais talibãs e deu-lhe um tiro na cabeça / a ela e às amigas

2099. I: um tiro?
2100. PE: sim / deu-lhes um tiro na cabeça
2101. PE: porque ela dizia que as crianças iam à escola / mas esse senhor dizia que não que não podiam ir / e então ela conseguiu sobreviver... teve no hospital... conseguiu sobreviver e / e agora recebeu um prémio // sabem que prémio foi esse?
2102. L: não
2103. PE: chama-se Prémio Nobel da Paz / porque ela defendeu a paz / é esta medalha estão a ver? <apontando para o quadro onde se encontra a imagem projetada>
2104. P: fixe +
2105. PE: foi esta medalha que ela recebeu / porque ela lutou contra o país dela / lutou contra a cultura dela
2106. PC: não foi contra o país foi contra a cultura
2107. PE: sim foi contra a cultura / para que as crianças e as mulheres daquele país pudessem ir à escola
2108. //
2109. PC: ela não estava a defender o direito dela
2110. PE: sim...
2111. PC: ela estava a defender o direito de todas as crianças mulheres do país dela / ela queria que todas as meninas pudessem ir à escola / e lutou por todas // ela não dizia eu quero ir à escola... / entendem? // ela queria que as meninas do país dela pudessem todas ir à escola...
2112. PE: porque ela achava que a escola era muito importante / como nós já falamos aqui com a PE1 já estive a falar com vocês / na escola aprendesse coisas novas... aprendesse a ler... a escrever... podemos estudar... certo?
2113. <Silêncio>
2114. PE: pronto / então foi isso que ela defendeu + / agora / ela há pouco tempo
2115. quando recebeu o Prémio Nobel fez um discurso na ONU que é uma
2116. organização que fala para todo o mundo e que defende os direitos da criança... do homem... da mulher... os direitos linguísticos e culturais como já falamos aqui com a PE1 sim?
2117. Ta: sim...

2118. PE: pronto + / e ela fez um discurso a explicar porque é que acha que a escola é importante e porque é que defendeu que as crianças e as mulheres pudessem ir à escola / vamos ouvir um bocadinho?
2119. Ta: sim +
2120. PE: têm de fazer silêncio para perceberem o que ela diz está bem?
2121. <é mostrado um pouco do vídeo em inglês> (1min)
2122. PE: vocês conseguiram perceber o que ela dizia?
2123. ALS: não +
2124. P: disse graças a Deus
2125. PE: não... mas porque é que não conseguiram perceber? // senão estivesse lá nada escrito vocês conseguiam perceber?
2126. Ta: não...
2127. L: eu não percebia
2128. <IND>
2129. P: falava outra língua
2130. PE: estava a falar... que língua é que era?
2131. L: não sei +
2132. ALS: espanhol
2133. PE: acham que é espanhol?
2134. ALS: não
2135. I: indiana
2136. P: chinês
2137. PE: achas que era chinês?
2138. Ta: indiana...
2139. PE: PE1 mete lá mais um bocadinho
2140. Pa: indiana +
2141. PE: ouçam bem
2142. PC: então não tenham a preocupação de ler
2143. <os alunos voltam a ver o vídeo> (1min)
2144. Pa: da Índia
2145. M: francês
2146. PC: shiu
2147. L: indiano
2148. <Silêncio>

2149. PE: não conseguem perceber?
2150. L: não...
2151. P: é inglês
2152. PE: boa P + / ela está a falar inglês / porque inglês é a língua que mais se fala no mundo chama-se a língua universal // mas nós trouxemos aqui em português para vocês conseguirem perceber
2153. PC: e já agora deixe-me só dizer uma coisinha // vocês conseguiram entender o que a Malala estava a dizer?
2154. ALS: não...
2155. PC: e gostavam
2156. <INT>
2157. ALS: não...
2158. PC: que estivesse aqui uma pessoa a falar convosco uma língua que vocês não entendem?
2159. ALS: não...
2160. PC: então quando falarem cigano lembrem-se que estão num sítio onde nem todas as pessoas entendem o cigano / está bem?
2161. <Silêncio>
2162. PE1: então agora vamos passar o vídeo mas em português para vocês perceberem o que é que a Malala disse / vocês vão tomar atenção para depois falarmos sobre o que é que ela disse ok?
2163. <é mostrado o vídeo aos alunos> (3min)
2164. PE1: do que a Malala disse // o que é que vocês acharam mais importante? O que é que vos ficou na memória daquilo que ela disse?
2165. ALS: um lápis um livro um professor...
2166. PE1: uma criança...
2167. ALS: uma criança...
2168. P: pode mudar o mundo +
2169. M: pode mudar o mundo
2170. <Batem palmas>
2171. PC: é mesmo o mais importante +
2172. PE1: isso foi o que vos ficou mais na vossa memória?
2173. M: eu já vi na televisão isto

2174. PE1: foi? e mais? mais coisas que vocês se lembram que a Malala disse e que acharam que foi importante?
2175. I: graças a Deus
2176. PE1: graças a Deus o que?
2177. N: são todos iguais
2178. PE1: boa +
2179. PC: são todos?
2180. N: diferentes
2181. S: iguais
2182. PC: não...
2183. N: iguais
2184. ALS: diferentes
2185. PC: iguais... iguais... ela diz graças a Deus somos todos iguais / não é iguais na cor da pele nem na cor do cabelo... não / é iguais em direitos
2186. PE1: exatamente
2187. PC: quer dizer que / em relação aos direitos tanto faz ser preto como branco / ser homem como ser mulher / ser cigano como não ser cigano / todos devem ter os mesmo direitos
2188. <Silêncio>
2189. PE1: era o que ela queria dizer quando disse que somos todos iguais... todos temos os mesmo direitos e também deveres / certo? / mais coisas?
2190. <IND>
2191. PE1: sexo mais?
2192. M: criança...
2193. I: não / etnia...
2194. PE1: etnia...
2195. <IND>
2196. PE1: o que é que ela queria dizer com isso? Que...
2197. L: a raça...
2198. PE1: a raça... que independentemente do sexo... da raça... da etnia... todos temos os mesmos direitos
2199. I: sim +
2200. PE1: e qual foi o principal direito que ela falou neste vídeo?
2201. PE: M... M... <fazendo sinal para se colocar direita>

2202. PE1: o direito à...
2203. L: escola
2204. PE1: o direito de ir à escola / o direito à e-du-ca-ção <dizendo pausadamente>
2205. <IND>
2206. P: ó professora agora ó põe aquela...
2207. <IND>
2208. PE: aquilo é para aumentar e diminuir o som / é se fica mais alto ou se fica mais baixo
2209. PE1: mais coisas? mais coisas que ela tenha falado que vos ficou na vossa memória que é importante?
2210. <IND>
2211. M: ajudar as crianças
2212. PE1: ajudar as crianças a ter educação
2213. <IND>
2214. I: e depois levou um tiro na cabeça
2215. PE: ela não falou disso...
2216. PE1: ela não falou disso + / por ela ter defendido que todas as crianças tinham direito à educação houveram homens que não concordavam e que lhe deram um tiro na cabeça
2217. I: as amigas e ela
2218. PE1: pois... mas esses homens fizeram mal
2219. I tum tum pum + / tum pum +
2220. PE1: porque todas as crianças têm direito à educação certo?
2221. I: sim + / quero ir fazer xixi +
2222. PE: não +
2223. I: mas eu não aguento
2224. PE1: houve uma frase...
2225. I: houve uma frase
2226. PE1: que vocês decoraram e que para vocês foi a mais importante
2227. <IND>
2228. PE1: uma criança
2229. PE1 e ALS: um lápis...
2230. <IND>

2231. I: um professor
2232. L: um professor
2233. PE: Olhem a falar
2234. I: leva um tiro na cabeça
2235. <IND>
2236. <PE dirige-se a Pa e faz sinal para ele levantar a cabeça da mesa>
2237. PE: é para te pores direito +
2238. <IND>
2239. PE: ó Pa isto não é para dormir é para te pores direito +
2240. <Pa continua a deitar a cabeça na mesa>
2241. PE: estás a ouvir o que te estou a dizer? + / ó Pa eu não estou a brincar +
2242. PE1: Pa olha para mim + / olha para mim... podes-me respeitar se faz favor?
que estou a dar a aula / sim? Poes-te direitinho?
2243. <IND>
2244. PE1: diz P
2245. ALS: um amigo
2246. I: a criança... o professor...
2247. PE1: podem fazer o que?
2248. <Silêncio>
2249. I: uma escola +
2250. PE1: podem...
2251. ALS: mudar o mundo
2252. PE1: porque? / porque é que uma criança... um professor... um lápis... e um
livro... podem mudar o mundo?
2253. M: porque não tinha lápis +
2254. <Silêncio>
2255. PE: o que é que vocês acham?
2256. <Silêncio>
2257. PE: qual é a importância de um professor por exemplo?
2258. L: tu +
2259. PE: eu sou uma professora / mas qual é a importância de eu ser professora?
2260. M: para aprender... para ajudar
2261. PE: eu aprendo os alunos?
2262. L sim...

2263. PE: eu aprendo... para quieta no cabelo da Ta <dirigindo-se a L> / eu aprendo os alunos?
2264. ALS: não...
2265. PE: então?
2266. P: ensina
2267. PE: larga o cabelo da Ta que não estás no cabeleireiro L... / eu ensino os alunos / certo? / e mais? / qual é a importância de um livro? / qual é a importância de um livro?
2268. L: não sei...
2269. PE: para que é que servem os livros?
2270. ALS: para ler... para escrever... para estudar...
2271. PE: para ler... estudar... escrever... um lápis?
2272. M: para escrever +
2273. PE: para escrever... e um aluno?
2274. Ta: para estudar...
2275. PE: para aprender... para estudar... então todos nós somos importantes + / um professor um livro um lápis e o aluno são importantes +
2276. (...) (1min)
2277. PE1: então é foi por isso que a Malala disse que uma criança um professor um lápis e um livro podem mudar o mundo // então agora nós trouxemos... podes pôr aí PE por favor? / uma tabela para vermos como é uqe se dizem as palavras principais desta frase noutras línguas / as línguas que nós temos vindo a trabalhar e a conhecer / quais são? <apontando para o quadro onde já se encontra a tabela projetada> português nós já conhecemos / mais?
2278. I: inglês
2279. <IND>
2280. I: espanhol
2281. ALS: espanhol
2282. I: Guiné-Bissau
2283. PE1: e?/ a vossa
2284. L: dialeto cigano
2285. <IND>
2286. P: olha ali livro
2287. L: mundo

2288. I: libro / mundo
2289. (...)
2290. PE1: as palavras criança... professor...
2291. ALS: livro
2292. PE1: livro
2293. ALS: lápis
2294. PE1: lápis e mundo
2295. ALS: escola
2296. PE1: isso é depois porque escola não está na frase pois não?
2297. ALS: não...
2298. Pa: escuela
2299. PE1: depois vemos como se diz escola também nas diferentes línguas
2300. S: escuela
2301. I: school
2302. PE1: e depois aqui nesta língua dialeto cigano são vocês que nos vão dizer como é que se diz esse nome na vossa língua <apontando para a tabela>
2303. <IND>
2304. PE1: então agora dedos no ar / meninos ponham o dedo no ar... vamos começar pela palavra criança + / das palavras que estão ali // das palavras que estão ali qual delas é que vocês acham que é criança em inglês? <apontando para a tabela>
2305. <Silêncio>
2306. PC: não se pode fazer ao contrário?
2307. P: niño
2308. PC: eles porem as palavras que já sabem quais são
2309. PE1: baralha um bocado / qual é inglês e depois outra e depois outra
2310. PC: depois no fim vê-se
2311. <Silêncio>
2312. PE1: também pode ser <em voz baixa>
2313. PC: porque há aí coisas que eles já sabem
2314. PE1: então das palavras que estão ali / o que é que vocês... o que é que vocês já sabem o que é que significa em português? <apontando para a tabela projetada>
2315. <Silêncio>

2316. I: mundo / está ali
2317. PE: está ali exatamente / o que é que achas que é?
2318. I: o mundo
2319. PC: em que língua?
2320. PE: em que língua está?
2321. I: inglês
2322. PE: achas que é em inglês?
2323. M: não + / é cigano
2324. PE: achas que é em cigano
2325. P: português
2326. PE1: na vossa língua não está nada escrito ali ainda
2327. <IND>
2328. L: espanhol / espanhol
2329. PE: achas que é espanhol
2330. PE: mais alguém tem outra opinião?
2331. I: espanhol
2332. ALS: espanhol
2333. P: school
2334. PE: calma... estamos a falar da palavra mundo P agora / o que é que tu achas que mundo está em que palavra em que língua?
2335. P: em português
2336. PE: em português já lá está / mas temos aqui outra vez a palavra mundo olha lá / olha aqui <apontando para a tabela>
2337. PC: eles vão arrastar os cartões?
2338. PE1: sim
2339. <IND>
2340. P: é igual
2341. PE: sim + / está lá em português mas qual é a outra língua que achas? // qual é a outra língua que achas P?
2342. <Silêncio>
2343. P: espanhol
2344. PE: espanhol? Achas que é espanhol?
2345. PC: se estiver errado aceita na mesma?
2346. PE: sim sim +

2347. PE1: aceita
2348. PC: ah +
2349. PE: Então? / quem é que quer ir lá por a palavra mundo?
2350. ALS: eu + eu +
2351. PE: queres ir lá L?
2352. <IND>
2353. PE1: mas já se decidiu onde é? +
2354. PC: espanhol...
2355. PE: espanhol +
2356. PE1: já?
2357. PE: já disseram que era espanhol...<dirige-se ao quadro para colocar na tabela a palavra no sitio correto>
2358. (...) (1min)
2359. P: school + / ali school +
2360. PE: e agora?
2361. P: é inglês school
2362. PE: mais? school... o P detetou ali school
2363. L: pois é... pois é...
2364. PE: o que é que é?
2365. <IND>
2366. P: escola
2367. PE: está em inglês mas o que é que quer dizer?
2368. P: escola +
2369. L: escola +
2370. PE: escola... muito bem + / anda cá P
2371. <P dirige-se ao computador>
2372. L: escuela escuela
2373. <P coloca a palavra na tabela no sitio correto>
2374. (...) (30s)
2375. PE: vá boa + / mais?
2376. PE1: olha vamos fazer assim
2377. <IND>
2378. PE: olha vamos começar por cima +
2379. PE1: sim

2380. PE1: libro / acham que está em que é
2381. M: eu +
2382. ALS: libro
2383. P: é em espanhol em espanhol +
2384. M: espanhol...
2385. L: espanholi
2386. PE: senta-te M +
2387. M: eu +
2388. PE: tu não sabes o que é que quiser dizer só dizes eu quero eu quero eu quero
/ que quero o que?
2389. PE1: diz M
2390. <IND>
2391. M: espanhol
2392. I: livro em espanhol
2393. PE1: livro em espanhol... / podes vir
2394. I: oie +
2395. <M dirige-se ao computador>
2396. P: tem duas vezes igual
2397. (...) (40s)
2398. PE: agora aqui neste + <apontando para a tabela projetada>
2399. L: professore
2400. PE: não está lá escrito professor // o que é que lá está escrito?
2401. <IND>
2402. PE: purssor +
2403. L: purssor
2404. ALS: espanhol
2405. PE: acham que é professor em espanhol?
2406. I: professor
2407. S: não +
2408. PE: não está lá escrito professor
2409. <IND>
2410. ALS: crioulo
2411. PE: meninos dedo no ar... M senta-te direita...
2412. PE1: Ta + // vais-te portar como uma menina se faz favor? +

2413. PE: Pa põe-te direito por favor... eu também queria ir para casa dormir e não
estou com a cabeça aqui em cima de secretária
2414. <IND>
2415. P: crioulo
2416. PE: aqui está escrito...
2417. L: S + S+
2418. PE1: ó pah por amor de Deus Ta + / ai Ta... L + // respeita o trabalho dos
teus colegas + // daqui a um bocado queres vir aqui ao quadro fazer e não podes //
eu não estou a falar para ti para estares a encolher os ombros +
2419. PE: ó LE +
2420. I: mundo mundo mundo mundo...
2421. PE1: para já + / purssor acham que é que palavra noutra língua?
2422. L: professor
2423. Pa: crioulo
2424. PE1: professor... / em que língua?
2425. P: espanhol
2426. Pa: crioulo
2427. M: português
2428. L: espanhol
2429. PE1: é em crioulo + / boa Pa anda...
2430. P: crioulo
2431. <IND>
2432. <Pa dirige-se ao computador>
2433. (...) (40s)
2434. PE1: qual é a palavra que temos ali?
2435. PE: possa pah... vocês não sabem estar na escola?
2436. PE1: teacher +
2437. ALS: teacher +
2438. ALS: inglês + inglês +
2439. I: eu quero ir professora
2440. S: inglês + inglês +
2441. PE1: teacher quer dizer o que?
2442. L: inglês
2443. Le: professora

2444. PE1: professora... / anda <dirigindo-se a S>
2445. <S dirige-se ao computador>
2446. (...) (45s)
2447. PE: aqui escrito
2448. <IND>
2449. (...)
2450. PE1: temos aqui a palavra world
2451. Ta: cigano +
2452. PE1: o que é que vocês acham que é world?
2453. I: não + inglês +
2454. Ta: inglês
2455. PE1: inglês / e que palavra é em inglês?
2456. I: criança
2457. <PE1 abana os dedos negativamente>
2458. Ta: lápis
2459. Pa: escuela
2460. PE1: world
2461. S: lápis
2462. Pa: mundo +
2463. ALS: mundo +
2464. PE1: mundo...
2465. <Pa levanta-se e dirige-se ao computador sem autorização>
2466. N: eu não fui +
2467. I: vou eu +
2468. PE1: Pa tu já foste...
2469. N: vou eu professora
2470. <I dirige-se ao computador e começa a dançar>
2471. PE1: ó I +
2472. N: vou eu professora
2473. PE1: anda <dirigindo-se a N>
2474. <N dirige-se ao computador>
2475. (...) (20s)
2476. PE1: e agora aqui? <apontando para a tabela projetada>
2477. <IND>

2478. ALS: menino
2479. I: espanhol
2480. L: um menino
2481. I: espanhol
2482. L: um menino
2483. <IND>
2484. L: criança
2485. PE1: criança? em que língua?
2486. I: menino
2487. Le: espanhol
2488. <PE1 abana o dedo negativamente>
2489. P: crioulo +
2490. <PE1: fazendo sinal para P afirmativamente>
2491. ALS: crioulo +
2492. L: sou eu
2493. <PE1 acena a L para esta ir ao computador>
2494. <L dirige-se ao computador>
2495. <IND>
2496. PE: pode ser a Ta que ainda não foi?
2497. <IND>
2498. PE: anda Ta
2499. (...) (20s)
2500. PE1: vamos ver outra // estão a ver aqui? <apontando para a tabela projetada>
libro / acham que é o que?
2501. <IND>
2502. Le: livro
2503. PE1: livro... em que língua?
2504. ALS: espanhol
2505. S: inglês
2506. PE1: em espanhol já está
2507. Le: crioulo +
2508. PE1: quem é que disse?
2509. L: crioulo
2510. PE1: crioulo...

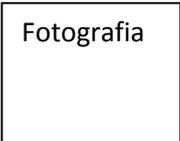
2511. I: foi o Le
2512. PE1: anda cá Le
2513. <Le dirige-se ao computador>
2514. (...) (1min 30s)
2515. PE1: caneta / acham que é o que?
2516. L: caneta
2517. M: o livro... o lápis...
2518. ALS: crioulo
2519. PE1: é lápis em que língua?
2520. L: a caneta
2521. S: crioulo + crioulo +
2522. PE1: em crioulo... boa S + anda
2523. <Le dirige-se ao computador>
2524. (...) (30s)
2525. PE: a seguir temos mun-du <dizendo pausadamente>
2526. L: mundo...
2527. P: é crioulo
2528. L: crioulo... é mundo em crioulo +
2529. ALS: crioulo
2530. PE: em crioulo muito bem +
2531. M: eu professora
2532. PE: anda cá P
2533. <P dirige-se ao computador>
2534. (...) (35s)
2535. PE: a seguir... profesor...
2536. PE1: só com um s
2537. PE: só com um s...
2538. L: português
2539. PE: achas que é português?
2540. L: não +
2541. PE: português já não está lá?
2542. P: espanhol
2543. Pa: crioulo
2544. PE: em crioulo? Em crioulo já está lá...

2545. Pa: espanhol
2546. PE: em espanhol muito bem + / anda cá Pa
2547. <Pa dirige-se ao computador>
2548. (...) (30s)
2549. PE: e a seguir meninos está aqui escrito lápiz
2550. Le: espanhol
2551. S: lápiz
2552. L: lápiz
2553. PE: achas que é em espanhol?
2554. M: cigano +
2555. L: português +
2556. PE: já não está lá escrito em português L?
2557. S: crioulo + crioulo +
2558. Pa: cigano
2559. PE: não há nenhuma escrita no dialeto...
2560. P: crioulo +
2561. ALS: crioulo +
2562. L: crioulo da Guiné-Bissau + crioulo da Guiné-Bissau
2563. PE1: crioulo da Guiné-Bissau já está <apontando para a tabela projetada>
2564. PE: não está já lá escrito caneta em crioulo?
2565. ALS: espanhol
2566. PE: boa + / queres vir? <dirigindo-se a I>
2567. <I dirige-se ao computador>
2568. (...) (55s)
2569. PE: child / temos aqui escrito...
2570. L: inglês

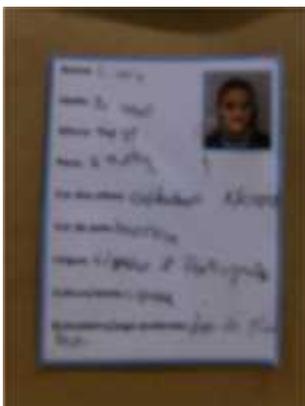
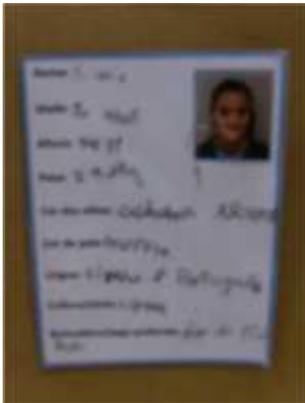
Anexo 4

Nome:	
Idade:	
Língua:	
Cultura/etnia:	
Meço:	
Peso:	
Cor dos olhos:	
Cor de pele:	
Brincadeira/jogo preferido:	

Nome:	
Idade:	
Língua:	
Cultura/etnia:	
Meço:	
Peso:	
Cor dos olhos:	
Cor de pele:	
Brincadeira/jogo preferido:	

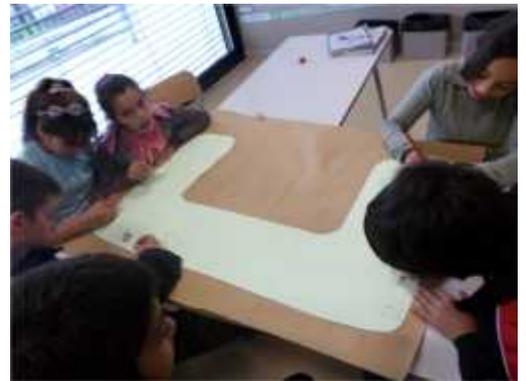
Nome:	
Idade:	
Língua:	
Cultura/etnia:	
Meço:	
Peso:	
Cor dos olhos:	
Cor de pele:	
Brincadeira/jogo preferido:	

Nome:	
Idade:	
Língua:	
Cultura/etnia:	
Meço:	
Peso:	
Cor dos olhos:	
Cor de pele:	
Brincadeira/jogo preferido:	





Anexo 5





Anexo 6

Data: _____

Data: _____

**Tratar bem as
pessoas na cidade.**

**Respeitar os amigos,
as professoras e
todas as pessoas
que são diferentes
de nós.**

**Tratar bem os
animais.**

**Portar-se bem na
cidade.**

**Não devemos
destruir o que é dos
outros.**

**Os adultos devem
ajudar os adultos e
as crianças.**

**Treat people well in
the city.**

**Comply with friends,
teachers and all
people who are
different from us.**

**Treating animals
well.**

**Porting is good in
city.**

**We must not
destroy what
belongs to others.**

**Adults should help
children and adults.**

**Tratar bien las
personas en la
ciudad.**

**Cumplir con los
amigos, los
maestros y todas
las personas que
son diferentes a
nosotros.**

**Tratar bien los
animales.**

**Portarse bien en la
ciudad.**

**No debemos
destruir lo que
pertenece a los
demás.**

**Los adultos deben
ayudar a los niños y
adultos.**

Trata gunitis diritu
dentru na no terra.

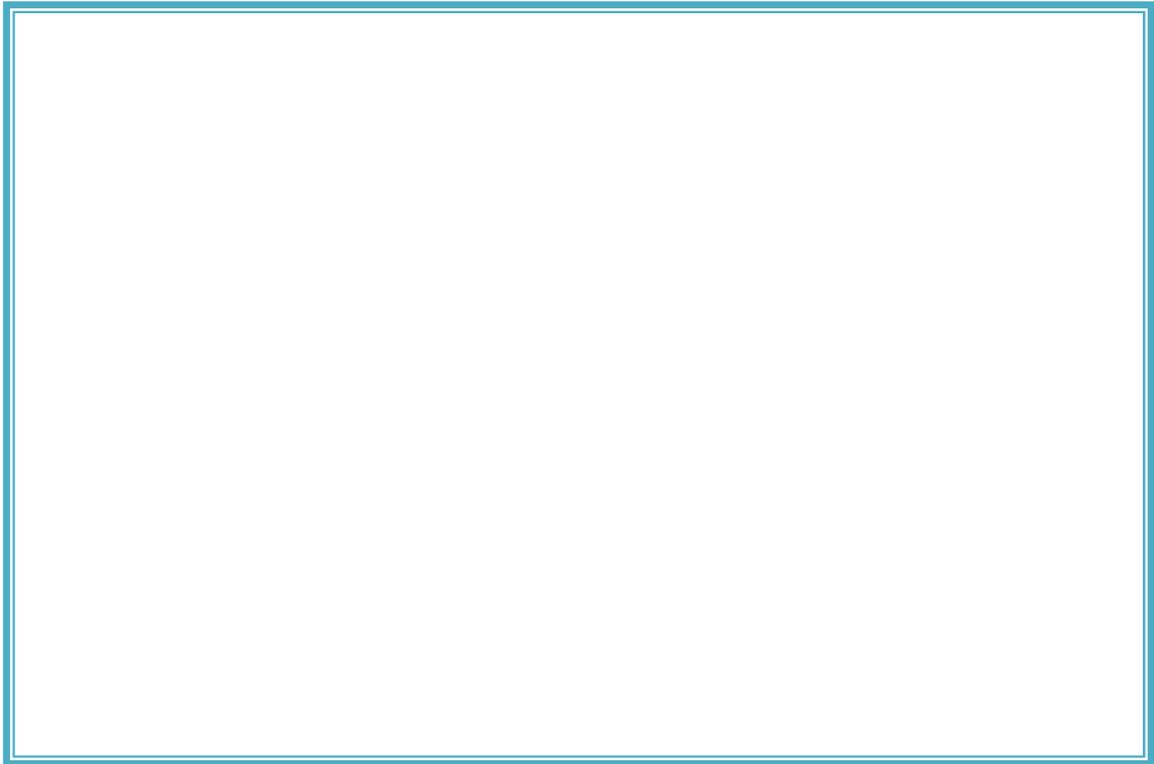
Respita nó colegas,
nó professores i
tudo gunitis derentis
di nós(pa no djunta
mom, pa sedu tudo
ermoms).

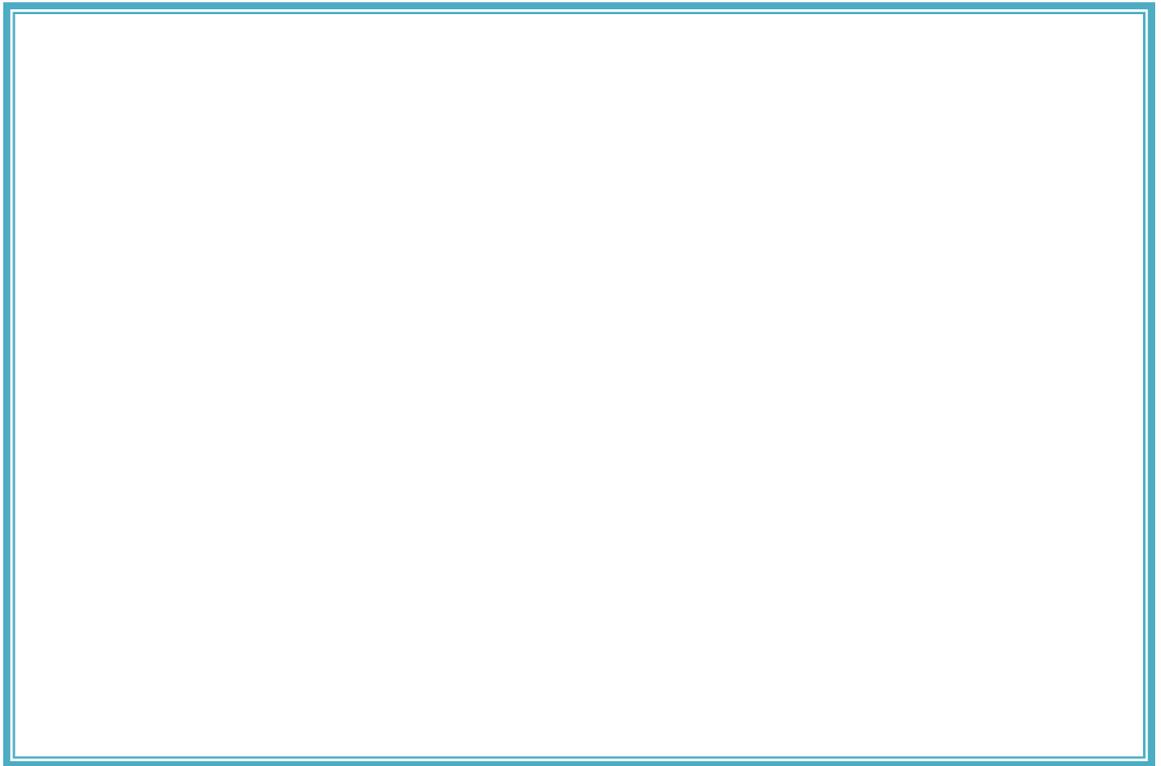
**Trata bem no
limárias.**

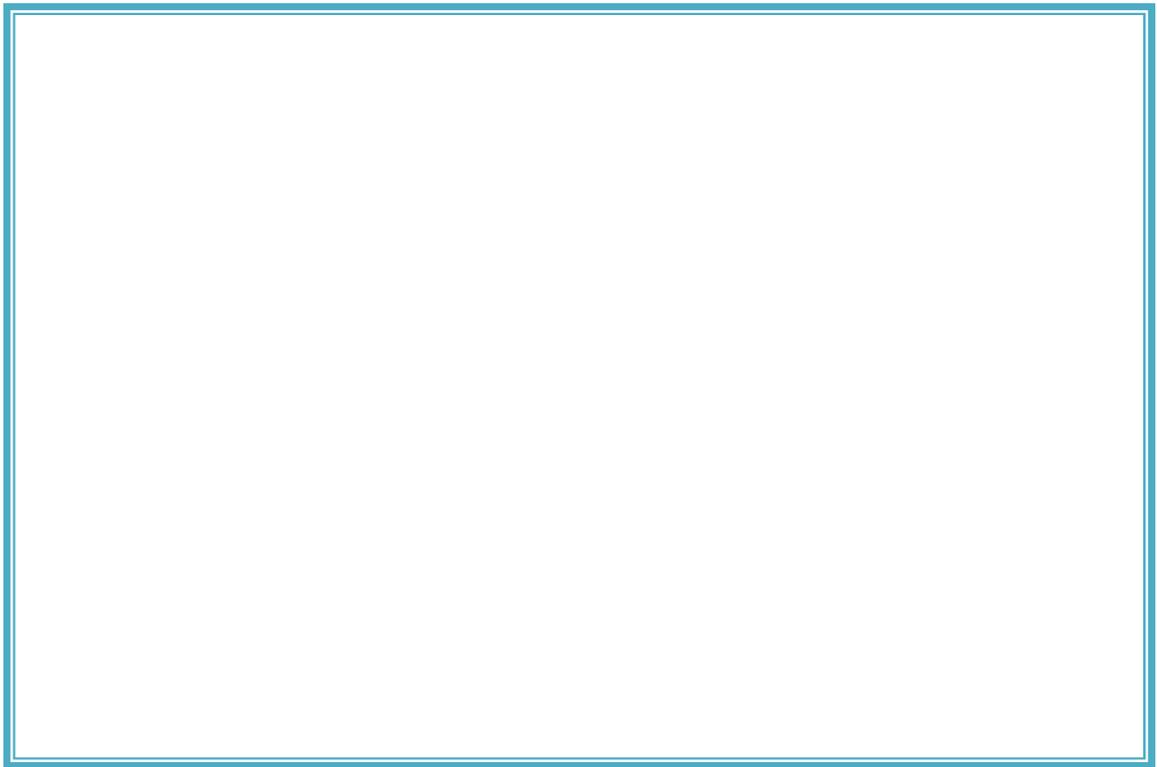
**Comporta diritu
dentru di no terra.**

**Nó ka dibi dana
nada ki di utrus.**

**Garandis dibi djuda
se garandis i ki
meninus tambu.**







Anexo 7

Frase da Malala - Menina que recebeu o Prémio Nobel da Paz por lutar pelo direito à educação:

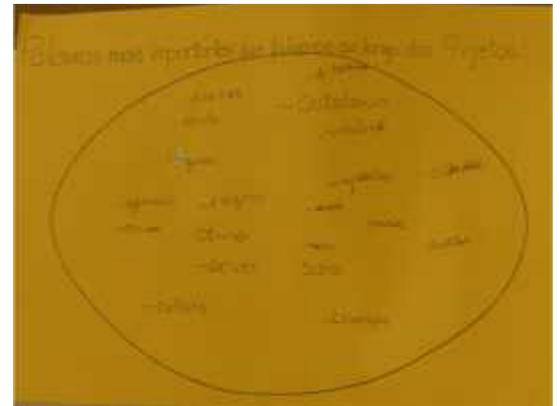
**"Uma criança, um professor,
um livro e um lápis podem
mudar o mundo"**

Português	Inglês	Espanhol	Crioulo da Guiné-Bissau	Dialeto Cigano
Criança 				
Professor 				
Livro 				
Lápis				
Mundo 				
Escola 				

Libro	Purssor
Teacher	World
Meninu	Libro
Caneta	Mundu
	Profesor
	Lápiz
Mundo	
School	Child
	Pencil
Ninõ	Book
Escuela	Escola



Anexo 8



Anexo 9

