



**Tânia Vanessa  
Serrano Dias**

**Educação para a Paz no Jardim de Infância: Uma  
Educação Livre de Conflitos**





**Tânia Vanessa  
Serrano Dias**

## **Educação para a Paz no Jardim de Infância: Uma Educação Livre de Conflitos**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Mónica Lourenço, Professora Auxiliar Convidada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.



Dedico este trabalho à minha família, por serem tão importantes para mim.



## **o júri**

Presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela de Castro Correia Portugal  
Professora associada, Universidade de Aveiro

Doutor(a) Susana Marques de Sá,  
Assistente Convidada, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço  
Professora Auxiliar Convidada, Universidade de Aveiro





## **agradecimentos**

“Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objecto singular, um amigo – é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais ainda!” (Antoine de Saint-Exupéry)

Neste sentido, reconheço o valor de todas as pessoas que me apoiaram e ajudaram a tornar esta etapa possível e a ser a pessoa que sou hoje, agradecendo especialmente aos meus pais, pelo seu amor incondicional, por todos os esforços que fizeram e por todas as palavras de incentivo e motivação, sem as quais eu não teria tido força suficiente para chegar até aqui.

Ao meu namorado, pelo seu amor incondicional e por acreditar em mim ainda mais do que eu própria, não me deixando desistir e ajudando-me essencialmente na fase final deste trabalho.

Aos restantes familiares e amigos que, com a sua alegria e demonstração de carinho, me fizeram perceber que nunca estou sozinha e que posso sempre contar com eles.

À minha orientadora, Doutora Mónica Lourenço, por toda a orientação dada, assim como pelas palavras de incentivo nos momentos mais frágeis desta etapa.

À instituição e à educadora da sala. Um agradecimento especial aos “meus pequenitos”, atores principais deste projeto. Obrigada pela vossa alegria, sorrisos, beijinhos e abraços que me ajudaram a superar as dificuldades.



**palavras-chave**

Educação Global, Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural, Educação para a Paz, Educação Pré-escolar.

**resumo**

Este estudo teve com principais objetivos avaliar e compreender os efeitos de um projeto de Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC) nos conhecimentos, atitudes e capacidades de um grupo de crianças em idade pré-escolar, e ainda, compreender como podemos promover uma educação para a paz através da SDLC no jardim de infância.

Para tal, concebeu-se e colocou-se em prática um projeto no âmbito da educação para a paz através da abordagem SDLC, com um grupo de 25 crianças em idade pré-escolar. Realizaram-se diversas atividades, nomeadamente o conto de histórias, conversas de grupo, trabalhos de expressão plástica e musical, de forma a sensibilizar as crianças à temática da educação para a paz através de atividades do seu interesse.

Tratando-se de um estudo do tipo investigação-ação, foram recolhidos dados através da observação direta e de gravações vídeo das quatro sessões realizadas. Estas gravações vídeo foram, posteriormente, transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo, tendo em conta três categorias: conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Procedeu-se ainda à avaliação da implicação das crianças nas tarefas, de forma a obtermos um indicador das suas aprendizagens.

A análise dos dados permitiu concluir que é durante a idade pré-escolar que devemos começar a sensibilizar as crianças para as diferenças linguísticas e culturais, de forma a que estas adquiram conhecimentos sobre o mundo das línguas e das culturas e desenvolvam atitudes positivas face ao outro. Concluiu-se também que projetos de educação global permitem que as crianças desenvolvam atitudes de tolerância e respeito, através da promoção da paz, e compreendam a importância de aprender outras línguas para mais facilmente se poderem relacionar e comunicar com os outros rumo a um mundo mais pacífico e sustentável.



**keywords**

Global Education, Awakening to Languages, Peace Education, Pre-primary Education.

**abstract**

This study aimed to evaluate and understand the effects of an Awakening to Languages (AtL) project in the development of knowledge, attitudes and skills of a group of pre-primary children, and also to understand how to promote an education for peace through the AtL approach in pre-primary contexts.

To this end, a peace education project, sustained on the AtL approach, was conceived and put into practice with a group of 25 pre-primary children. There were various activities, including storytelling, group discussions, visual arts and musical work, in order to sensitize children to the theme of peace education through activities of their interest.

Considering that this was an action-research-type project, data were collected through direct observation and video recordings of four sessions. These video recordings were later transcribed and submitted to content analysis, taking into account three categories: knowledge, skills, attitudes and values. The children's involvement in the tasks was also assessed, as an indicator of their learning achievements.

Data analysis led to the conclusion that pre-primary is the correct time to start making children aware of linguistic and cultural differences, so that they acquire knowledge about the world of languages and cultures and develop positive attitudes towards the Other. We also concluded that global education projects allow children to develop attitudes of tolerance and respect, through the promotion of peace, and to understand the importance of learning other languages to relate and communicate with others towards a more peaceful and sustainable world.



# Índice

Índice de figuras .....	3
Índice de gráficos.....	5
Índice de quadros.....	5
Índice de Anexos .....	6
Lista de siglas e abreviaturas .....	7
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I	
Educação num mundo globalizado: a importância de uma educação para a paz .....	13
1.1.    Desafios de um mundo global .....	14
1.2.    Educação global: conceito, finalidades e dimensões .....	17
1.3.    Educação para a paz: uma dimensão da educação global .....	22
1.3.1.    Definição e evolução histórica do conceito .....	22
1.3.3.    Educação através da paz e para a paz: princípios e objetivos na educação de infância.....	24
CAPÍTULO II	
Sensibilização à diversidade linguística e educação para a paz no jardim de infância .....	31
2.1.    A SDLC: uma abordagem plural de línguas desde a infância.....	32
2.2.    SDLC, educação global e educação para a paz: que relações? .....	35
CAPÍTULO III	
Orientações Metodológicas e Descrição do Estudo .....	39
3.1.    A metodologia .....	39
3.1.1.    Objetivos e questões de investigação.....	40
3.1.2.    Tipo de estudo.....	40
3.1.3.    Instrumentos e métodos de recolha e análise de dados.....	44
3.2.    O contexto .....	53
3.2.1.    Inserção curricular da temática .....	53
3.2.2.    Apresentação da realidade pedagógica .....	55
3.3.    O projeto de intervenção .....	58
3.3.1.    Um projeto no âmbito da educação global .....	58
3.3.2.    “Paz sem fronteiras: vamos a criar... a better world!” .....	63
3.3.3.    Organização e descrição das sessões .....	64

## CAPÍTULO IV

Análise dos dados e discussão dos resultados .....	73
4.1. Avaliação da implicação das crianças .....	74
4.2. Análise de conteúdo das gravações vídeo das sessões .....	92
4.3. Síntese dos resultados .....	99
CONCLUSÃO.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	105
ANEXOS .....	111



## Índice de figuras

Figura 1 – Conhecimentos, capacidades, atitudes e valores promovidos pela educação global .....	20
Figura 2 – Dimensões da educação global .....	21
Figura 3 – Abordagens plurais.....	33
Figura 4 – Modelo de investigação-ação de Kemmis (1980).....	43
Figura 5 – Planta da sala.....	57
Figura 6 – Fotografia panorâmica da sala .....	57
Figuras 7 – Espaço exterior .....	58
Figura 8 – Atividade “Caixa com espelho” .....	59
Figura 9 – Atividade “Inicial do nome” .....	60
Figura 10 – Atividades sobre a cultura mexicana.....	60
Figura 11 – Atividades sobre o Halloween .....	61
Figura 12 – Atividade “Os continentes” .....	61
Figura 13 – Atividades relacionadas com a educação para os direitos humanos .....	62
Figura 14 – Atividade “Decorar a árvore de Natal” .....	62
Figura 15 – Escutar a história.....	66
Figura 16 – Interagir com os fantoches .....	66
Figura 17 – Pintar os retalhos.....	67
Figura 18 – Manta de retalhos .....	67
Figura 19 – Escutar a história.....	68
<b>Figura 20 – Desenho do final da história.....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 21 – Cumprimentar como os japoneses .....</b>	<b>70</b>
Figura 22 – Recorte das pombas.....	70
Figura 23 – Pombas em construção.....	70
Figura 24 – Pombas expostas no teto da sala .....	71
Figura 25 – Manta de retalhos terminada .....	72
Figura 26 – Em volta da manta a cantar a canção da paz.....	72
Figura 27 – Cátia a ouvir a história .....	77
Figura 28 – Cátia a pintar o retalho .....	77
Figura 29 – João a ouvir a história .....	78
Figura 30 – João a pintar o retalho .....	78

Figura 31 – Marta a ouvir a história .....	78
Figura 32 – Marta a pintar o retalho .....	78
Figura 33 – Rita a ouvir a história .....	79
Figura 34 – Rita a pintar o retalho .....	79
Figura 35 – Rui a ouvir a história .....	80
Figura 36 – Rui a manipular o fantoche .....	80
Figura 37 – Rui a pintar o retalho .....	80
Figura 38 – Bernardo a ouvir a história. Sessão II .....	81
Figura 39 – Bernardo a desenhar o final da história .....	81
Figura 40 – Cátia a ouvir a história. Sessão II .....	81
Figura 41 – Cátia a desenhar o final da história .....	81
Figura 42 – Marta a ouvir a história. Sessão II .....	82
Figura 43 – Marta a desenhar o final da história .....	82
Figura 44 – Rita a ouvir a história. Sessão II .....	83
Figura 45 – Rita a desenhar o final da história .....	83
Figura 46 – Rui a ouvir a história. Sessão II .....	83
Figura 47 – Rui a desenhar o final da história .....	83
Figura 48 – Bernardo a conhecer as personagens .....	84
Figura 49 – Bernardo a cumprimentar à esquimó .....	84
Figura 50 – Bernardo a construir a pomba .....	84
Figura 51 – Cátia a conhecer as personagens .....	85
Figura 52 – Cátia a cumprimentar a educadora estagiária .....	85
Figura 53 – Cátia a construir a pomba .....	85
Figura 54 – João a conhecer as personagens .....	85
Figura 55 – João a cumprimentar à esquimó .....	85
Figura 56 – João a construir a pomba .....	85
Figura 57 – Marta a conhecer as personagens .....	86
Figura 58 – Marta a explicar que a mãe também lhe dá beijinhos à esquimó .....	86
Figura 59 – Marta a construir a pomba .....	86
Figura 60 – Rita a conhecer as personagens .....	87
Figura 61 – Rita a cumprimentar como os japoneses .....	87
Figura 62 – Rita a construir a pomba .....	87

Figura 63 – Rui a conhecer as personagens.....	87
Figura 64 – Rui a cumprimentar como os japoneses.....	87
Figura 65 – Rui a construir a pomba .....	87
Figura 66 – Bernardo a ver a manta de retalhos .....	88
Figura 67 – Bernardo a cantar em roda da manta.....	88
Figura 68 – Cátia a ver a manta de retalhos .....	88
Figura 69 – Cátia a cantar em roda da manta .....	88
Figura 70 – João a ver a manta de retalhos.....	89
Figura 71 – João a cantar em roda da manta .....	89
Figura 72 – Marta a ver a manta de retalhos .....	89
Figura 73 – Marta a cantar em roda da manta .....	89
Figura 74 – Rita a ver a manta de retalhos .....	90
Figura 75 – Rita a cantar em roda da manta.....	90
Figura 76 – Rui a ver a manta de retalhos .....	90
Figura 77 – Rui a cantar em roda da manta.....	90

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Caracterização do grupo de crianças segundo o sexo e a idade .....	76
--	----

## **Índice de quadros**

Quadro 1 – Análise comparativa entre educação global, educação para a paz e SDLC. ....	38
Quadro 2 – Indicadores de implicação selecionados para o estudo .....	47
Quadro 3 – Categorias, subcategorias de análise e unidades de registo.....	52
Quadro 4 – Planificação global das sessões .....	65

## Índice de anexos

Anexo 1 – Planificações e recursos das sessões do projeto.....	112
Anexo 1.1 – Planificação e recursos da sessão I.....	112
Anexo 1.2 – Planificação e recursos da sessão II.....	116
Anexo 1.3 – Planificação e recursos da sessão III.....	119
Anexo 1.4 – Planificação e recursos da sessão IV.....	123
Anexo 2 – Código de transcrições.....	124
Anexo 3 – Crianças presentes nas sessões.....	125
Anexo 4 – Transcrições das sessões.....	126
Anexo 4.1 – Transcrição da sessão I “Manta de retalhos”.....	126
Anexo 4.2 – Transcrição da sessão II “Todos diferentes mas todos amigos”...	135
Anexo 4.3 – Transcrição da sessão III “As línguas da paz”.....	145
Anexo 4.4 – Transcrição da sessão IV “Encontro com a paz”.....	154
Anexo 5 – Categorias das sessões (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores)...	158
Anexo 6 – Grelhas de avaliação do SAC.....	177
Anexo 6.1 – Avaliação das crianças antes do projeto.....	177
Anexo 6.2 – Avaliação das crianças durante o projeto.....	185

## Lista de siglas e abreviaturas

<b>CIFEDHOP</b>	Centro Internacional de Formação para o Ensino dos Direitos Humanos e Paz
<b>CM</b>	Câmara Municipal
<b>CoE</b>	Conselho da Europa
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ONG</b>	Organização Não-governamental
<b>OXFAM</b>	<b>O</b> xford Committee for <b>F</b> amine Relief (Comité de Oxford de Combate à Fome)
<b>PPS</b>	Prática Pedagógica Supervisionada
<b>SAC</b>	Sistema de Acompanhamento das Crianças
<b>SDLC</b>	Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural
<b>SIE</b>	Seminário de Investigação Educacional
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



## **INTRODUÇÃO**

**“Nunca poderemos obter paz no mundo exterior até que consigamos estar em paz com nós próprios.”**

Dalai Lama

Este documento surge no âmbito de duas componentes de formação – Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Investigação Educacional (SIE) – para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Prática Pedagógica Supervisionada é um elemento curricular que integra duas unidades curriculares (PPS A1 e PPS A2) e tem como principais objetivos proporcionar aos formandos um conjunto diversificado de experiências de prática supervisionada e compreender a ação docente de forma contextualizada e o desenvolvimento de capacidades de mobilização de saberes necessários na construção de soluções para os problemas emergentes da prática.

O Seminário de Investigação Educacional também integra duas unidades curriculares (SIE A1 e SIE A2), diretamente relacionadas com a Prática Pedagógica Supervisionada, que visam permitir ao estudante desenvolver uma atitude investigativa no âmbito da sua prática profissional, conducente a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento, bem como conceber, desenvolver e analisar experiências e/ou projetos de investigação/formação/intervenção inerentes à prática educativa.

O presente trabalho foi desenvolvido na sequência das unidades curriculares supracitadas, centrando-se na conceção, desenvolvimento e análise de um projeto de investigação/intervenção com crianças em idade pré-escolar.

O título do trabalho é *Educação para a Paz no Jardim de Infância: uma educação livre de conflitos* e surgiu do nosso entendimento de que a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas um lugar onde a convivência, a paz e o respeito (pelos direitos individuais e dos outros) podem ser ensinados, aprendidos e construídos desde cedo. Este foi um trabalho realizado no âmbito de uma educação global, uma perspetiva educativa que tem como objetivo “abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos” (Cabezudo et al., 2010). A abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) foi o ponto de partida para o trabalho pedagógico e didático que realizamos em contexto pré-escolar.



Educar para a paz na infância exige que o educador desenvolva nas crianças “o mais genuíno das suas personalidades” (Diskin & Roizman, 2002, p. 11). As crianças têm que se sentir em paz consigo mesmas, com os outros e com o meio que as rodeia, para aprenderem a relacionar-se com os outros. É necessário cultivar valores como a cooperação, a solidariedade, a autonomia pessoal e a tomada de decisões; educar para a resolução de conflitos; desenvolver o pensamento crítico; entre outros. Se investirmos na educação para a paz desde os primeiros anos, as crianças tornar-se-ão adultos menos conflituosos e preconceituosos no futuro.

A questão de investigação deste trabalho é “Como podemos promover uma educação para a paz no jardim de infância através da abordagem SDLC?”. Decorrente desta questão, definimos os seguintes objetivos: “avaliar e compreender os efeitos de um projeto de SDLC nos conhecimentos, atitudes e capacidades das crianças em idade pré-escolar” e “compreender como podemos promover uma educação para a paz através da SDLC no jardim de infância”.

Assim, pretendemos, com este trabalho, educar crianças para olharem o mundo para além das suas “fronteiras”, reconhecendo e compreendendo diferentes perspetivas e agindo rumo a um mundo mais pacífico, solidário e sustentável.

Num primeiro capítulo faremos o enquadramento teórico da nossa problemática, centrando-nos nos conceitos de educação global e educação para a paz. No segundo capítulo, focaremos a nossa atenção na abordagem SDLC, estabelecendo relação entre esta e a educação para a paz. O terceiro capítulo contemplará a metodologia de investigação, assim como a descrição do projeto de intervenção. No quarto capítulo, analisaremos os dados e apresentaremos os resultados da nossa investigação. Por fim, teceremos algumas considerações finais sobre o trabalho realizado e sobre as possibilidades de promover uma educação para a paz na infância.



## **CAPÍTULO I**

**Educação num mundo globalizado: a importância de uma educação para a paz**

### 1.1. Desafios de um mundo global

“Vivemos num mundo de transformações, que afetam quase tudo o que fazemos.”

(Giddens, 2000)

Iniciamos o presente trabalho com esta citação, pois pensamos que é a melhor forma de começar a falar sobre a globalização e sobre o conjunto de transformações que lhe estão associadas. Segundo Giddens (2000), a globalização pode ser entendida como uma “[i]ntensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa” (p. 64). Neste sentido, a globalização caracteriza-se por uma crescente comunicação e interdependência entre os diversos países do mundo, de forma a unir os seus mercados, sociedades e culturas e promover trocas de produtos e informações.

Porém, de acordo com Giddens (2000), este fenómeno não é só de natureza económica, mas tem também um carácter político, cultural e tecnológico. Também Sousa Santos (2001) considera que a globalização encerra, para além das anteriores, uma dimensão social. De forma a compreender melhor todas as vertentes da globalização e quais os aspetos que esta influencia, iremos analisar cada uma destas dimensões de forma mais detalhada.

Neste sentido, iremos começar pela *dimensão económica*. Segundo Ribeiro e Poeschl (2013), a globalização desempenhou um papel preponderante no aumento das desigualdades sociais, fruto, em grande medida, do consenso neoliberal que foi imposto aos países em desenvolvimento, com medidas que visam redirecionar os gastos públicos, a libertação do comércio, a privatização das empresas estatais, ou a crescente concentração do poder económico pelas empresas multinacionais. Estas medidas vieram trazer consequências desagradáveis para esses países, aumentando o desemprego, contribuindo para a passagem do setor agrícola para o setor industrial, diminuindo os salários e trazendo mudanças na organização do trabalho.

Seguidamente, passamos à *dimensão política* da globalização, que segundo Ribeiro e Poeschl (2013) pode ser entendida como a transferência do poder para entidades supranacionais, religiosas ou locais, como foi o caso das organizações internacionais como

o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial de Comércio (OMC). Esta transferência de poder gerou uma maior homogeneização internacional, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, e veio contribuir para um aumento de conflitos entre grupos sociais.

Quanto à *dimensão tecnológica*, esta constitui um aspeto central do processo de globalização. Conforme mencionam os autores suprarreferidos, a primeira grande transformação visível com o processo de globalização foi o desenvolvimento dos meios de comunicação social de massas, seguindo-se a internet. Estas transformações incentivaram a comunicação interpessoal e tornaram possível o acesso à informação quase em tempo real e em qualquer parte do mundo, dando permissão aos utilizadores da internet para serem promotores e recetores da informação. Contudo, apesar dos avanços tecnológicos permitirem ultrapassar obstáculos, também vieram acentuar mais as desigualdades de acesso, pois os países industrializados têm mais acesso aos meios de comunicação do que os países em desenvolvimento. Este aspeto pode constituir uma maior desigualdade não só económica, mas também social, dividindo as pessoas entre educadas e iletradas, homens e mulheres, novos e velhos, urbanos e rurais.

Em relação à *dimensão cultural* da globalização importa falar da mobilidade de pessoas que tem vindo a crescer nos últimos tempos. De facto, cada vez mais se fala de emigração e imigração, de refugiados, de diversidades. Se é um facto que esta mobilidade de pessoas traz vantagens ao nível dos ensinamentos que os outros povos nos transmitem, a verdade é que também pode trazer desvantagens, pois há mais dificuldades de comunicação e, em alguns casos, uma perda de identidade e costumes.

Para finalizar, mas não menos importante, resta realçar a *dimensão social*, que como refere Sousa Santos (2002), integra todas as anteriores e diz respeito à sociedade e ao modo como esta se comporta. De facto, com a globalização, a vida das pessoas foi afetada em todos os sentidos, por exemplo, na tecnologia que é utilizada, na mistura de culturas e até na origem das roupas que se vestem e dos alimentos que se comem.

Nesta perspetiva, fazendo uma súpula do que foi referido anteriormente e tendo em conta todas as dimensões da globalização, podemos afirmar que esta veio trazer consequências positivas à sociedade, nomeadamente ao nível da comunicação, estreitando a distância entre os países através dos meios de comunicação social; da qualidade de vida, nomeadamente com o acesso a medicamentos, equipamentos cirúrgicos e técnicas na

produção de alimentos; e da melhoria da indústria e serviços, com a exportação/importação de produtos e novas tecnologias (Prado, 2007). Contudo, também acarretou algumas consequências menos positivas, tais como o facto de os países do Norte serem mais industrializados do que os países do Sul, o que, em alguns casos, conduziu ao aumento das desigualdades económicas e à destruição económica dos países em desenvolvimento, uma vez que a globalização favorece as importações e dificulta as exportações das empresas destes países. Simultaneamente, o contexto de globalização fez surgir vários desafios, nomeadamente relacionados com o contacto e a comunicação com pessoas portadoras de diferentes línguas e culturas, gerando, não raramente, discriminações e violência.

Embora se possa fazer pouco para melhorar alguns dos aspetos negativos do mundo global, podem tomar-se medidas e criar iniciativas para atenuar os problemas ambientais e as disparidades do mundo que têm surgido com a globalização, assim como os conflitos que se têm gerado. Neste sentido, as Nações Unidas criaram algumas propostas para consciencializar as pessoas para os problemas da globalização, como por exemplo os problemas ambientais e os problemas culturais. Também a UNESCO pôs em marcha várias iniciativas culturais com o objetivo de promover mudanças nas comunidades, demonstrando o valor da preservação da cultura e da identidade, assim como sensibilizando para a diversidade, cada vez mais frequente nas sociedades (CoE, 2003).

Tendo em conta este contexto, no campo educativo, vários autores têm vindo a falar da necessidade de promover uma educação global desde os primeiros anos de escolaridade, de forma a educar cidadãos participativos e conscientes, capazes de enfrentar os desafios de um mundo global. Segundo Peterson e Warwick (2015),

“(...) globalization and global citizenship are not simply theoretical concepts to be analyzed. Rather they are processes that are experienced, and engaged with, by people as part of their daily lives, at times positively and at other times negatively. Recognizing the dynamic and fluid nature of globalization and global citizenship has important implications for education, and reminds us that any holistic approach to global education must incorporate an idea not only of living in a globalized world today, but also, and crucially, in the future. Such a focus is central to global learning” (p. 5).

Assim, faz sentido abordar nas instituições educativas dimensões da educação global, como a educação para a paz, de forma a prevenir conflitos que poderão surgir devido aos preconceitos e ao desconhecimento dos outros e das suas culturas.

### **1.2. Educação global: conceito, finalidades e dimensões**

A educação global surgiu de uma compreensão de que se vive num mundo globalizado e de que é necessário intervir ao nível da educação dotando os alunos de

“oportunidades e competências para refletirem e partilharem os seus próprios pontos de vista e papéis numa sociedade [mais] global e interligada, bem como compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e de agir” (Silva, 2013, p. 10).

A educação global, também designada de “educação para o desenvolvimento” em Portugal, nasceu também da necessidade de uma maior compreensão de alguns conceitos que, embora devessem estar interrelacionados, muitas vezes eram abordados indistintamente pelos profissionais de educação, tais como a globalização, a interdependência, a identidade, a diversidade, os direitos humanos, a justiça social, a educação para a paz e o desenvolvimento sustentável (O’Laughlin & Wegimot, 2014).

Segundo as plataformas das ONGs portuguesas (2002), citadas por O’Laughlin e Wegimot (2014), a educação global é “um processo dinâmico, interativo e participativo” (p. 18) que tem como objetivos: sensibilizar os alunos/as crianças para a compreensão dos problemas relacionados com o desenvolvimento e com as desigualdades, promover a compreensão intercultural, educar para o compromisso com a mudança, e fomentar o respeito pelos outros.

A definição mais consensual foi proposta por O’Laughlin & Wegimot (2014), tendo por base a Declaração de Maastricht sobre a educação global:

“Global Education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship” (p. 13).

A educação global é um processo educacional que deve ser contínuo, de forma a favorecer interações sociais, culturais, políticas e económicas e promover valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável (Peterson & Warwick, 2015). Este é um processo de aprendizagem ativa que visa a sensibilização dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade para o desenvolvimento sustentável, para o respeito pela multiculturalidade, para as questões de imigração e da inclusão social, para a luta contra a pobreza e para a saúde e para a consciencialização ambiental (O’Laughlin & Wegimot, 2014).

Para se conseguir educar na perspetiva de uma educação global, é necessário trabalhar com os alunos situações de vida reais, que lhes permitam ganhar conhecimentos sobre o mundo e desenvolver o pensamento crítico sobre questões complexas no espaço seguro da sala de aula, incentivando-os a explorar, desenvolver e expressar os seus próprios valores e opiniões, enquanto ouvem e respeitam os pontos de vista de outras pessoas (O’Laughlin & Wegimot, 2014).

Peterson e Warwick (2015) identificam quatro aspetos como necessários para preparar os alunos como cidadãos democráticos neste mundo global e plural. Em primeiro lugar, a capacidade crítica de autoexaminarem as suas próprias crenças, valores e tradições; em segundo lugar, a capacidade de verem os próprios pontos de vista como passíveis de revisão, à luz de novas evidências e diferentes perspetivas; em terceiro lugar, a capacidade de se verem a si mesmos como parte de uma humanidade compartilhada, unidos por laços de reconhecimento e preocupação; e finalmente, em quarto lugar, a capacidade de se colocarem no lugar do outro, ou seja, a capacidade de serem empáticos.

Neste sentido, surge uma questão sobre a qual é importante refletir: “Por que é que a educação global deve ser abordada no século XXI?” Como afirmam Delors et al. (1996),



“Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de melhor se compreender” (p. 50).

No mesmo sentido, a Oxfam (2006)<sup>1</sup>, refere que, com os desafios que se colocam no mundo atual, como o contacto e a comunicação com pessoas portadoras de diferentes línguas e culturas, é essencial intervir na educação desde cedo, numa perspetiva de educação global, promovendo o envolvimento das crianças e jovens na sua própria aprendizagem e utilizando métodos ativos e participativos, que lhes permitam desenvolver a sua confiança e autoestima, o seu pensamento crítico, as suas capacidades de comunicação e cooperação, fomentando a abertura aos outros e ao mundo.

De acordo com a Oxfam (2006), a educação global permite o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores pelos alunos (ver figura 1).

Ao nível dos conhecimentos, ao trabalhar a *justiça social e a equidade*, a criança aprende o que é justo e injusto, o que é certo e errado e toma consciência das desigualdades sociais; ao trabalhar a *diversidade*, a criança toma consciência dos outros em relação a si mesmo, das semelhanças e diferenças entre as pessoas; ao trabalhar a *globalização e a interdependência*, a criança apercebe-se da existência de lugares diferentes, adquirindo o sentido do mundo em geral; ao trabalhar o *desenvolvimento sustentável*, a criança toma consciência do passado e do futuro e do impacte dos nossos atos sobre o meio ambiente; por último, ao trabalhar temáticas relacionadas com a *paz e a resolução de conflitos*, a criança apercebe-se de que as suas ações têm consequências, ganhando conhecimento dos conflitos passados e presentes na nossa sociedade e das suas causas.

---

<sup>1</sup> A Oxfam é um conjunto de organizações que atuam em mais de 100 países na busca de soluções para o problema da pobreza e da injustiça. O seu nome surge de *Oxford Committee for Famine Relief*, que significa, em português, Comité de Oxford de combate à fome.



**Figura 1 – Conhecimentos, capacidades, atitudes e valores promovidos pela educação global**

Ao nível das capacidades, a educação global permite o desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, da capacidade de ouvir os outros, de fazer perguntas, de olhar para diferentes pontos de vista e desenvolver uma mente inquiridora; da capacidade de argumentar de forma eficaz, expressando uma opinião baseada em evidências; da capacidade de desafiar a injustiça e as desigualdades, começando a identificar injustiças e a tomar medidas adequadas; da cooperação e da resolução de conflitos, aprendendo a partilhar, a argumentar pacificamente, envolvendo e incluindo a sociedade e os outros.

Ao nível das atitudes e valores, a educação global desenvolve o sentido de identidade e a autoestima, permitindo que a criança tome consciência e tenha orgulho da sua individualidade; o respeito pelas pessoas e coisas, começando a cuidar das coisas animadas e inanimadas, começando a pensar nos outros, respondendo às necessidades dos outros e fazendo ligações entre as nossas vidas e as vidas de outras pessoas; a empatia, ou seja, a preocupação com os outros no círculo imediato, bem como o interesse e a preocupação com os outros na esfera mais ampla; o compromisso com a justiça social e a equidade, ou seja, o sentido de *fair play*, o sentimento de indignação pessoal e a vontade de falar com os outros; o valor e respeito pela diversidade, valorizando o outro como igual e diferente e tendo vontade de aprender com as experiências dos outros; a preocupação com o meio ambiente e o compromisso com o desenvolvimento sustentável, sentido admiração,

curiosidade e preocupação com o meio ambiente em geral; a crença de que as pessoas podem fazer a diferença, admitindo e aprendendo com os erros, ganhando consciência de que as nossas ações têm consequências; e a vontade de cooperar e participar (Oxfam, 2006).

É ainda importante referir as dimensões através das quais se pode trabalhar a educação global, pois estas estão intimamente relacionadas com os conhecimentos, sendo estas: a interdependência e a globalização; a identidade e a diversidade cultural; o desenvolvimento sustentável; a justiça social e os direitos humanos; e a construção da paz e resolução de conflitos (ver figura 2).

Este estudo irá, então, centrar-se sobre a dimensão da *construção da paz e resolução de conflitos*, cujo conceito e possibilidades de trabalho didático na educação pré-escolar iremos abordar no próximo subcapítulo.



**Figura 2 – Dimensões da educação global**

### 1.3. Educação para a paz: uma dimensão da educação global

#### 1.3.1. Definição e evolução histórica do conceito

A educação para a paz pode ser entendida como um “processo pelo qual se promovem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (Diskin & Roizman, 2002, p. 11) essenciais para mudar os comportamentos das crianças, jovens e adultos, de modo a prevenir a violência e resolver conflitos de forma pacífica, criando condições que conduzem à paz.

A educação para a paz não se prende apenas com o desejar a paz, embora isso seja fundamental, pois o reconhecimento de que a paz é um assunto prioritário na nossa sociedade e na espécie humana é essencial para a construção de uma sociedade melhor e mais pacífica. Contudo, a educação para a paz é mais do que isto, trata-se, conforme indicam Abarca Obregón, Herrero Rico e Amat (2011), de desenvolver a capacidade para gerar propostas de transformação para uma sociedade mais pacífica, integrando todos os membros da comunidade.

Neste sentido, alguns autores defendem diferentes dimensões que têm de ser tidas em conta no trabalho de educação para a paz. Abarca Obregón, Herrero Rico e Amat (2011) caracterizam a educação para a paz segundo duas grandes dimensões, sendo elas a *dimensão interna* e a *dimensão externa*, esta última abrangendo ainda a *dimensão social* e a *dimensão ecológica*:

“la educación que esta concepción inspira busca la armonía del ser humano consigo mismo (paz interior), con los demás (paz social) y con la naturaleza (paz ecológica) en distintos ámbitos: personal, familiar, escolar, social, nacional e internacional. Elementos que reagruparemos aquí en dos dimensiones de la paz, la interna y la externa” (p. 5).

Por seu lado, Diskin e Roizman (2002) consideram que a educação para a paz pode ser abordada segundo seis dimensões, a saber: a dimensão intrapessoal, a dimensão interpessoal, a dimensão ambiental, a dimensão intergrupar, a dimensão nacional e a dimensão internacional. A *dimensão intrapessoal* refere-se ao interior de cada indivíduo,

às suas ideias, às suas decisões e dúvidas, ou seja, diz respeito à paz que cada indivíduo sente em relação a si mesmo. Esta dimensão não está apenas centrada no aspeto afetivo e emocional, mas também no mental e espiritual, na medida em que é necessário desenvolver a inteligência emocional para a maturação das atitudes e condutas pacíficas, assim como desenvolver estratégias para que o indivíduo se sinta perfeitamente bem e em paz consigo mesmo e com as suas atitudes e decisões. Por outras palavras, a dimensão intrapessoal cria espaços de reflexão sobre si mesmo e a sua atuação, podendo designar-se por paz interior.

Em relação à *dimensão interpessoal*, contrariamente à anterior, diz respeito à interação com outras pessoas (duas ou mais pessoas), na partilha das suas ideias, decisões e dúvidas com os outros. Faz referência à inter-relação humana e social, ou seja, relaciona-se com a forma como expressamos ao outro sentimentos de paz e atitudes que queremos ver tomadas em relação à paz (Abarca Obregón, Herrero Rico, & Amat, 2011).

Quanto à *dimensão ambiental*, esta refere-se ao respeito que o indivíduo tem pela natureza e pela sustentabilidade do planeta; refere-se ao “bem-estar ecológico (...) e [à] consciência ambiental” (Ryan, 2010, p. 1).

No que diz respeito às *dimensões intergrupais, nacional e internacional*, estas estão estreitamente ligadas, na medida em que dizem respeito à relação de cada indivíduo com os outros e com aquilo que o rodeia, ou seja, a aceitação e respeito pelos outros, no primeiro caso, ou aos acontecimentos que ocorrem no seu país ou nos países restantes, quer em termos de tradições, valores ou comportamentos, no segundo e terceiro casos, respetivamente.

Fazendo uma retrospectiva histórica do conceito, importa regressar ao início, onde começou a fazer sentido falar-se de uma educação para a paz. Desta forma, é necessário referir que esta nasceu na sequência da I Guerra Mundial, pois era necessário prevenir futuros conflitos como este. Após a II Guerra Mundial, a educação para a paz caracterizou-se pela sua sensibilidade para a não-violência, ou seja, uma educação para a autonomia e resolução de conflitos de forma não violenta (Díaz de Cerio, 1998, p. 13).

Foi em fevereiro de 1994 que a educação para a paz se tornou oficial, através da UNESCO no debate internacional sobre o estabelecimento de um direito da paz. Foram debatidos os temas “os direitos humanos”, “a democracia” e “o desenvolvimento” numa perspetiva de sensibilizar para a cultura de paz e acabar com a guerra e sensibilizar para

uma postura de desenvolvimento e de não-violência ligada à justiça, aos direitos humanos e à democracia (Andrade et al., 2011).

Desta forma, a cultura de paz entrou na escola e foi institucionalizada pouco a pouco. Em 1987, fundou-se o Centro Internacional de Formação para o Ensino dos Direitos Humanos e Paz (CIFEDHOP) que deu um destaque mais visível à educação para a paz. Este centro tem a sede em Genebra e é composto por professores, investigadores, funcionários de organizações internacionais e líderes de ONGs, capacitados para desenvolver métodos e instrumentos eficazes de formação de educadores e professores do ensino primário e secundário em direitos humanos e educação para a paz (Parra, 2012).

O evento mais recente neste percurso histórico da educação para a paz foi a declaração pela Assembleia Geral das Nações Unidas do período de 2001 a 2010 como a “Década Internacional da Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo”. Esta década tinha como principal objetivo fortalecer ainda mais o movimento global pela cultura de paz, em observância ao Ano Internacional pela Cultura de Paz em 2000 (Diskin & Roizman, 2002). Neste sentido, importa referir que o Ano Internacional da Cultura da Paz planeou criar atividades para publicitar e patrocinar a noção de cultura da paz, incluindo o manifesto *projeto 2000*, que incluiu a recolha de 50 milhões de assinaturas para apoiar a cultura da paz e a rede de notícias da cultura da paz.

Com tantos esforços para disseminar e promover a educação para a paz, não é de estranhar que alguns autores se comesçassem a debruçar sobre a inserção curricular deste tema desde os primeiros anos de escolaridade e sobre as melhores estratégias para o fazer.

### **1.3.3. Educação através da paz e para a paz: princípios e objetivos na educação de infância**

Antes de começarmos a fazer referência aos princípios e aos objetivos para educar para a paz, é necessário perceber qual a importância de se investir numa educação para a paz desde cedo.

Neste sentido, educar para a paz na infância faz sentido porque esta permite que as crianças desenvolvam as suas personalidades o mais genuinamente possível, nomeadamente a harmonia que estabelecem consigo mesmas, com os outros e com o meio que as rodeia (Diskin & Roizman, 2002). As atitudes de paz e o ambiente de paz passam pelas experiências que as crianças vão adquirindo ao longo da sua infância. Desta forma,

segundo Craveiro e Ferreira (2007), a criação de um ambiente onde a criança experimenta a solidariedade, a cooperação e a tolerância é um caminho fundamental de educação para a paz, no respeito pela humanidade e na convivência, capaz de ultrapassar barreiras culturais e descobrir nessas diferenças as riquezas inerentes a cada uma delas.

Assim, é necessário referir que a educação para a paz é um processo multifacetado e complexo, que deve ser “fundad[o] na consciencialização e orientad[o] para a ação, ou seja, onde os indivíduos têm de participar ativamente” (Silva, 2013, p. 25). Desta forma, parece ser importante implementar a educação para a paz através do método sócio crítico, pois este método, segundo Alvarado e García (2008), pretende transformar o estilo de aprendizagem das crianças, de modo a que a aprendizagem destas se baseie na experiência e na reflexão, assim como fazer com que as crianças desenvolvam autonomia e consciência crítica. Ainda segundo estes autores, esta aprendizagem “se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos” (ibid., p. 5). Assim, a educação para a paz deve construir-se, sempre que possível, através de problemáticas quotidianas das crianças, nomeadamente nos meios de comunicação, nas relações pessoais, na organização das instituições e no seio familiar (Diskin & Roizman, 2002).

Como foi referido anteriormente, a educação para a paz já se encontra oficializada pela UNESCO desde 1994, contudo, ainda há muito que trabalhar para se conseguirem encontrar meios de mudar definitivamente atitudes, valores e comportamentos, a fim de promover a paz, a justiça social, a segurança e a resolução de conflitos.

Vivemos numa sociedade com graves problemas de convivência e apesar do progresso imparável da tecnologia e da cultura, assim como das grandes declarações sobre a dignidade da pessoa e dos direitos humanos, o frenesim pelo poder e pelo consumo levanta barreiras e exclusões entre os indivíduos e os povos (Díaz de Cerio, 1998).

Segundo González Lucini (1996 in Díaz de Cerio, 1998), a realidade social a que assistimos hoje em dia, desconcentra-nos como pessoas e desmoraliza-nos como educadores. Este autor afirma que grande parte da sociedade está disposta a ser feliz e a abrir novos e cada vez mais férteis horizontes aos nossos filhos e/ou alunos. Contudo, não sabemos como fazê-lo, sobretudo quando temos consciência dos graves problemas que a nossa sociedade atravessa e quando, frente a eles, nos sentimos impotentes e ameaçados.

Um tema ou aprendizagem-chave para a vida é a paz ou convivência pacífica. O ser humano, social por natureza, necessita de aprender a relacionar-se com os outros. Trata-se

de uma necessidade básica. Para termos êxito na vida, é necessário sabermos viver em harmonia conosco mesmos, com os outros e com o meio ambiente, pois vivemos numa época bastante conflituosa, violenta, intolerante, injusta e instável, com frequentes e graves problemas de convivência. Neste sentido, a situação atual do mundo exige uma atuação por parte da escola de forma a encontrar soluções para este problema.

Díaz de Cerio (1998) define uma série de princípios essenciais à educação para a paz, que podem ser postos em prática pelos educadores desde os primeiros anos, nomeadamente:

- Cultivar os valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, a autonomia pessoal e a tomada de decisões, para promover uma educação contra a discriminação, a intolerância e o etnocentrismo;
- Ensinar as crianças a viver consigo mesmas e com os outros de forma pacífica e com respeito;
- Facilitar experiências e vivências, potenciando relações de paz entre todos os membros da comunidade educativa, no sentido de criar um clima gerador de atitudes de confiança, segurança e apoio mútuo, de igualdade, justiça, solidariedade e liberdade;
- Educar na resolução de conflitos, utilizando formas de resolução não violenta e desenvolvendo competências pessoais e coletivas;
- Desenvolver o pensamento crítico, manifestando os seus pontos de vista e as suas ideias sobre a situação mundial, assim como criticando o que julgue criticável;
- Combater a violência dos meios de comunicação, criticando e contribuindo para criar uma opinião contrária a determinadas diversões que aparecem nas televisões, no cinema e nos videojogos;
- Educar para a tolerância e para a diversidade, evitando os nacionalismos e promovendo o desenvolvimento de conhecimentos sobre os outros e de atitudes de respeito;
- Educar num diálogo de argumentação racional, promovendo capacidades de comunicação e de argumentação, ajudando a formar



pessoas capazes de resolver as suas discrepâncias fazendo uso da palavra e, em consequência, da reflexão e do pensamento.

Pelo exposto, verificamos que a convivência e a paz podem ser ensinadas, aprendidas e construídas. A escola, como lugar de encontro de pessoas distintas e com interesses nem sempre harmónicos, pode e deve converter-se num espaço democrático para que os alunos aprendam as atitudes básicas de uma convivência livre, democrática, solidária e participativa. É algo, sem dúvida, mais importante do que a aprendizagem de muitos conteúdos que não mudam a vida das pessoas nem melhoram a nossa sociedade (Díaz de Cerio, 1998).

Segundo o mesmo autor, para que se consiga trabalhar a educação para a paz, nomeadamente a descoberta pela dignidade pessoal e o valor de cada ser humano, é necessário haver amor por si próprio e pelos outros. A educação para a paz não pode ficar reduzida a uma mera aprendizagem ou instrução acerca dos valores relativos e da vida social. O educador deve ajudar a criança a descobrir o que significa amar, respeitar os outros, ser tolerante, acolher os mais débeis, ou avaliar as necessidades dos outros.

Segundo Díaz de Cerio (1998), é necessário definir objetivos que norteiem as capacidades e valores concretos que queremos fomentar nas crianças através da educação para a paz. Neste sentido, destaca os seguintes:

- Descobrir, sentir, valorizar e viver com esperança nas capacidades pessoais como realidades e como meios eficazes que podemos por ao serviço dos outros e que podem contribuir para um desenvolvimento positivo e harmonioso da vida do ser humano.
- Reconhecer e valorizar a própria agressividade como uma forma positiva de autoafirmação da personalidade, e ser capaz de canalizá-la para atividades que promovam e favoreçam o bem comum.
- Desenvolver a sensibilidade, a afetividade e a ternura na descoberta e no encontro com as pessoas que nos rodeiam, tanto a um nível mais próximo, como a um nível mais universal.

- Sentir o gozo que produz o encontro interpessoal quando se desenvolve um clima de afetividade, de confiança, de respeito, de colaboração e de ajuda mútua.
- Construir e potenciar relações de diálogo, de paz e de harmonia no âmbito escolar e, em geral, em todas as nossas relações quotidianas.
- Reconhecer e tomar consciência das situações de conflito que podem aparecer, descobrindo e refletindo sobre as causas e sendo capazes de tomar decisões, de uma forma criativa e não violenta.
- Desenvolver a atenção e o interesse entre a diversidade das pessoas e das culturas, reconhecendo e potenciando essa diversidade como um grande valor, atuando sempre com uma atitude aberta, respeitadora e tolerante.
- Promover, desde o conhecimento do próprio e desde a autoestima, o conhecimento de outras realidades sociais, culturas e pessoas, colaborando na autoafirmação, no desenvolvimento e no enriquecimento dos povos.
- Conhecer e potenciar os direitos humanos e desenvolver a sensibilidade, a solidariedade e o compromisso perante situações próximas.
- Mostrar especial atenção e sensibilidade perante as situações de violência, de injustiça e de subdesenvolvimento que se vivem hoje no planeta.
- Conhecer e colaborar ativamente com aquelas organizações, governamentais ou não governamentais, que se comprometam na luta contra a miséria e a injustiça do mundo e, especialmente, com o desenvolvimento dos povos menos favorecidos

Díaz de Cerio (1998) refere que o ser humano é um ser muito completo, que atua como uma unidade e não em divisão por partes, ou seja, necessita de ter consciência de algumas atitudes básicas de convivência para poder viver em paz consigo mesmo e com os que o rodeiam. Assim, importa referir que o ser humano tem de ter consciência da sua própria dignidade, fazendo e criando atitudes de justiça e moralidade da forma mais

imparcial possível. O respeito, a compreensão, a aceitação do outro, a confiança, a tolerância, a colaboração e a cooperação com o outro, aliados a um diálogo para um bom entendimento são essenciais para a paz e para se viver em paz e em comunidade.

Neste sentido, é importante falar-se de uma educação para a paz desde cedo, integrando a SDLC, pois através desta abordagem didática as crianças desenvolvem atitudes de respeito pelos outros e pelas outras línguas e culturas, assim como a compreensão e a aceitação.



## **CAPÍTULO II**

**Sensibilização à diversidade linguística e educação para a paz  
no jardim de infância**

## 2.1. A SDLC: uma abordagem plural de línguas desde a infância

Como foi referido no início deste trabalho, a educação para a paz será trabalhada numa perspetiva de educação global, sendo a abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) o ponto de partida para o trabalho didático em sala de aula. Esta abordagem plural ganhou fundamento nas últimas décadas, fruto de um contexto de globalização, migração e crescente mobilidade que tornou mais premente o contacto com a diversidade linguística e cultural. Tornou-se, então, fundamental, promover atitudes positivas face à diferença e à diversidade desde os primeiros anos de escolaridade, bem como desenvolver competências plurilingues e interculturais que permitissem às crianças comunicar e interagir com outros indivíduos (Lourenço, Andrade, & Sá, 2014).

De acordo com Candelier et al. (2007), existem quatro abordagens plurais que vão ao encontro destes objetivos: a *abordagem intercultural*, a *didática integrada das línguas*, a *intercompreensão entre línguas da mesma família* e a *sensibilização à diversidade linguística e cultural* (veja-se a figura 3, adaptada de Lourenço, 2013, p. 149). Apesar de focarmos a nossa atenção na abordagem SDLC, é necessário ter em conta que todas estas abordagens estão interligadas, desempenhando um papel essencial e específico em cada momento de uma educação plurilingue e intercultural.

A *abordagem intercultural* é uma abordagem com alguma tradição na didática de línguas e que visa promover uma melhor compreensão das situações de encontro entre falantes de línguas e culturas diferentes. Para isso, importa desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes que tornem os sujeitos “capazes de se relacionarem com os outros e com as diferenças que encontram nos seus contextos de vida” (Lourenço, 2013, p. 151).

A *didática integrada das línguas* é uma abordagem utilizada na aprendizagem de línguas que fazem parte do currículo escolar, recorrendo à primeira língua como suporte para a aprendizagem das restantes. Neste sentido, a aprendizagem de uma língua não é algo completamente novo e as experiências anteriores com as línguas fazem com que o ensino de uma língua nova possa começar num nível mais elevado, permitindo, assim, que essa língua seja aprendida mais rapidamente.

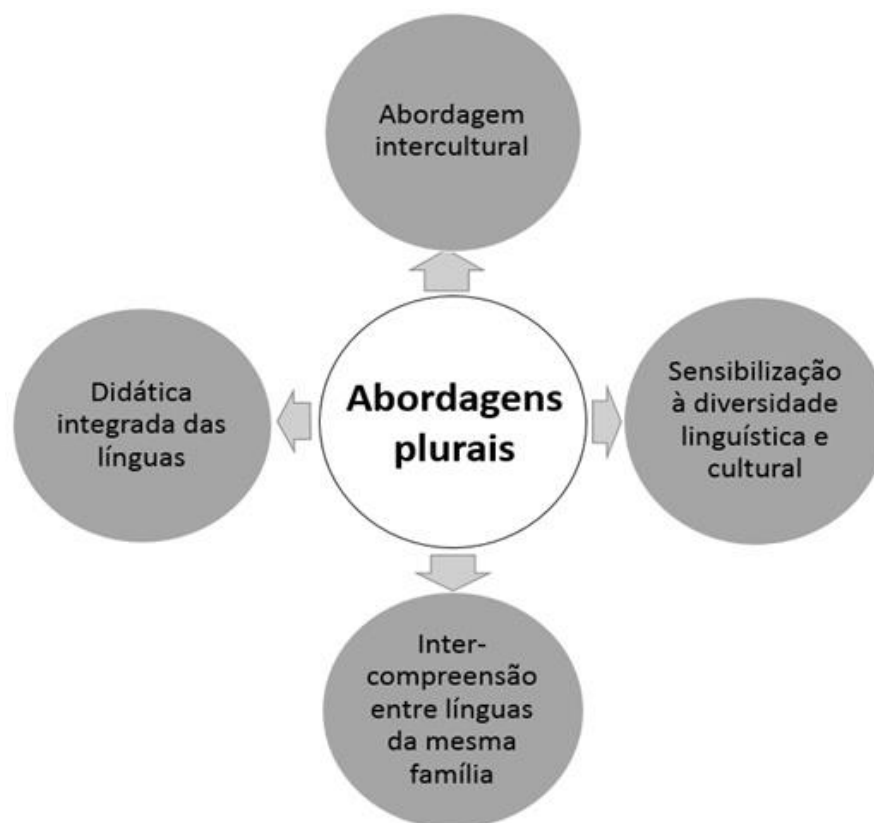


Figura 3 – Abordagens plurais

A *intercompreensão entre línguas da mesma família* é uma abordagem que tem vindo a ganhar relevância na última década e que tem como objetivo o desenvolvimento de capacidades de análise e interpretação de línguas que pertencem à mesma família, fazendo uso, por exemplo, de capacidades de transferência e recorrendo a conhecimentos prévios. Esta abordagem permite o desenvolvimento da competência plurilingue a nível micro (compreensão inter e intralinguística) e a nível macro (valorização da diversidade através de uma educação para a cidadania).

A *sensibilização à diversidade linguística e cultural* visa promover atitudes positivas em relação às línguas desde cedo, “permitindo uma transferência de conhecimentos, mas também uma troca de saberes entre as crianças, os/as educadores/as e professores/as e a própria comunidade” (Lourenço, 2013, p. 153). Esta abordagem reconhece o valor das línguas, que são consideradas importantes para a construção da identidade pessoal e para a sustentabilidade do planeta.

A SDLC tem vindo a assumir um papel importante na educação nos primeiros anos de escolaridade, sendo capaz de reforçar as aprendizagens na primeira língua e orientar e

acompanhar as aprendizagens futuras. Por esta razão, selecionamos, neste estudo, como abordagem pedagógico-didática preferencial, a SDLC, pois, estando nós a trabalhar com crianças em idade pré-escolar, consideramos que é fundamental que estas desenvolvam não só saberes linguísticos, mas sobretudo que desenvolvam competências (i.e., conhecimentos, capacidades e atitudes) necessárias para apoiar futuras aprendizagens. Importa, pois, desenvolver melhor o conceito de SDLC.

Segundo Rocha, Henriques e Pinho (2013), a SDLC não é, ao contrário daquilo que se possa pensar, sinónimo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A aprendizagem de uma língua visa um aprofundamento de competências específicas da comunicação verbal, enquanto a sensibilização “pode ser encarada como uma abordagem espontânea e natural dessa diversidade, através da qual se procura despertar a curiosidade e o ímpeto de exploração por parte da criança através de atividades de descoberta” (Rocha, Henriques, & Pinho, 2013, p. 10).

De acordo com Lourenço (2013), podemos definir a SDLC como uma

“abordagem didática, com raízes no movimento britânico da *language awareness*, que visa promover o contacto com um número diversificado de línguas e de variedades linguísticas que a escola não tem por obrigação ensinar, com o intuito de despertar para o mundo das línguas e culturas, motivar para a aprendizagem e promover o desenvolvimento de competências de ordem metalinguística, metacomunicativa e cognitiva” (p. 382).

Assim, a SDLC funciona mais como uma abordagem propedêutica e introdutória a uma aprendizagem de línguas (Dabène, 1992), motivando e potenciando futuras aprendizagens, através do desenvolvimento de conhecimentos sobre o mundo das línguas e das culturas, de capacidades de reflexão inter e intralinguística e de atitudes positivas face à diversidade.

De forma a atingir estes objetivos e oferecer aos alunos uma consciencialização da diversidade linguística e cultural, são realizadas atividades com as crianças que podem variar desde a construção de histórias, a elaboração de receitas, o recurso a filmes e jogos



que explorem as diferentes culturas e que proporcionem a manipulação de diferentes matérias em outras línguas.

Entendendo a criança como agente do seu próprio processo de aprendizagem, estas atividades são realizadas, preferencialmente, de forma colaborativa, com base numa *pedagogia da descoberta* “em que a criança é confrontada com um conflito que a leva a questionar-se, a pesquisar, a documentar-se, a refletir e a interagir com os Outros (educadora, colegas e restante comunidade) na procura de uma resolução para o problema” (Lourenço, Andrade, & Sá, 2014, p. 363). É, precisamente, nesta interação com os outros e com as línguas, que a criança vai realizar descobertas, aprendendo outras formas de ver, ser e dizer, e (re)construindo a sua identidade.

Segundo Sá (2012), a integração deste tipo de atividades apresenta ainda como resultados o aumento da flexibilidade e da complexidade do pensamento, o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, um maior controlo dos períodos de atenção e ainda, através da interação verbal, o desenvolvimento do pensamento crítico. Estas são capacidades fundamentais para formar cidadãos conscientes, capazes de participar ativamente no mundo em que vivem, portanto, essenciais no âmbito de uma educação global.

### **2.2. SDLC, educação global e educação para a paz: que relações?**

A diversidade a que se assiste hoje em dia nas escolas, graças à mobilidade de pessoas, é cada vez mais frequente. Como mencionam Sá e Andrade (2014), as escolas são frequentadas por crianças com diferenças linguísticas, culturais e sociais e, neste sentido, sente-se necessidade de adotar uma perspetiva educativa que vá ao encontro da realidade globalizada e plural em que vivemos e que apele ao respeito pelo outro, à tolerância e à convivência pacífica entre pessoas de diferentes culturas e línguas.

A educação global, como um processo de aprendizagem transformativa, pode ser uma possibilidade de dar resposta a estes objetivos. De facto, a educação global visa habilitar os aprendentes a compreenderem as questões mundiais, ao mesmo tempo que os dota dos conhecimentos, competências, valores e atitudes que lhes permitirão enfrentar os problemas globais como cidadãos do mundo (Cabezudo et al, 2010). No âmbito de uma educação para a paz, a educação global ajuda os aprendentes a compreenderem alguns dos

processos complexos que conduzem à violência e ao conflito aos níveis individual, coletivo, nacional e global, e a tomarem consciência de algumas das formas de prevenir ou resolver esses conflitos. Promovendo o contacto e a compreensão de diferentes línguas e culturas, como é apanágio da abordagem SDLC, é possível desenvolver nas crianças, desde os primeiros anos, atitudes que conduzam a uma resolução de conflitos construtiva e não violenta.

Contudo, segundo Diskin e Roizman (2002), hoje em dia, a violência “transborda” nos meios de comunicação, nomeadamente a violência com os que são diferentes, com os que têm uma cultura diferente e vêm de países diferentes. Neste sentido, os autores lançam o desafio de construir uma cultura de paz na nossa sociedade, trabalhando essencialmente na educação, onde o respeito pelos direitos humanos e pela diversidade se traduzam concretamente na vida de cada cidadão, onde haja espaço para a pluralidade e a vida possa ser vivida sem violência.

Assim, é importante encontrar abordagens pedagógico-didáticas e metodológicas que permitam consciencializar para a diversidade, educar para o respeito pelo outro, para a paz e para um mundo globalizado, multicultural e em permanente mudança. Cabezudo et al. (2010) sugerem que a educação global deverá centrar-se em “diversas actividades atractivas, participativas, criativas e flexíveis que envolvam todos os aprendentes, respeitando os seus desejos, personalidade, vida, *background* cultural e dignidade” (p. 29). No que se refere a abordagens metodológicas em educação global destacam a *aprendizagem baseada na cooperação*, a *aprendizagem baseada na problematização* e a *aprendizagem baseada no diálogo*.

A *aprendizagem baseada na cooperação*, ou seja, o apoio mútuo, caracteriza-se por todos os membros do grupo ganharem com os esforços dos outros. A cooperação “permite a aprendizagem através da interacção, melhora as competências de comunicação dos participantes e reforça a sua auto-estima” (Cabezudo et al., 2010, p. 30). Na *aprendizagem baseada na problematização* os participantes refletem sobre situações complexas do mundo, levando-os a uma aprendizagem ativa e à resolução de problemáticas de forma mais facilitada, no futuro. Por último, a *aprendizagem baseada no diálogo* “[f]unciona como uma ponte entre as pessoas e cria um espaço amigável para desenvolver pensamentos, reflexões e propostas, mesmo que sejam opostas ou diferentes” (Cabezudo et al., 2010, p. 31). O diálogo permite o desenvolvimento de competências de comunicação e

escuta, fomentando a compreensão de diferentes pontos de vista. Neste sentido, é considerado um dos métodos mais importantes em educação global.

Tal como a educação global, a educação para a paz e a SDLC também se centram na promoção da reflexão, na colaboração, na cooperação e no diálogo, como foi referido no capítulo I em relação à educação para a paz, e neste capítulo em relação à SDLC. Podemos, então, concluir que faz sentido trabalhar a educação global, em particular a educação para a paz, através da abordagem SDLC, interligando estas três vertentes no trabalho pedagógico-didático com as crianças (cf. quadro 1 para uma análise comparativa).

Até ao momento, não foram realizados estudos que integrassem estas três vertentes, pelo que no próximo capítulo apresentamos um projeto de intervenção inovador que visou educar para a paz no jardim de infância através da abordagem SDLC.

**Quadro 1 – Análise comparativa entre educação global, educação para a paz e SDLC.**

	Finalidades educativas	Metodologias	Atividades
Educação global	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar para a compreensão dos problemas relacionados com o desenvolvimento e com as desigualdades;</li> <li>• Promover a compreensão intercultural;</li> <li>• Educar para o compromisso com a mudança;</li> <li>• Fomentar o respeito pelos outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem baseada na cooperação;</li> <li>• Aprendizagem baseada na resolução de problemas;</li> <li>• Aprendizagem baseada no diálogo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades atrativas, participativas, criativas e flexíveis que envolvam todos os aprendentes, respeitando os seus desejos, personalidade, vida, <i>background</i> cultural e dignidade.</li> </ul>
Educação para a paz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultivar os valores (cooperação, a solidariedade, a autonomia pessoal e a tomada de decisões);</li> <li>• Educar na resolução de conflitos;</li> <li>• Desenvolver o pensamento crítico;</li> <li>• Educar num diálogo de argumentação racional;</li> <li>• Combater a violência dos meios de comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método sócio crítico;</li> <li>• Aprendizagem baseada na experiência e na reflexão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades que partam de problemáticas quotidianas das crianças, nomeadamente nos meios de comunicação, nas relações pessoais, na organização das instituições e no seio familiar.</li> </ul>
SDLC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar para o mundo das línguas e culturas;</li> <li>• Motivar para a aprendizagem de línguas;</li> <li>• Promover o desenvolvimento de competências de ordem metalinguística, metacomunicativa e cognitiva;</li> <li>• Promover atitudes positivas face à diversidade e à alteridade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia da descoberta (pesquisa, documentação, reflexão);</li> <li>• Interação com os outros (trabalho cooperativo) na procura de resolução para um problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades que promovam uma consciencialização da diversidade linguística e cultural, que explorem as diferentes culturas e que proporcionem a manipulação de diferentes matérias em outras línguas (ex: leitura e interpretação de histórias, elaboração de receitas, filmes, jogos, ...).</li> </ul>

## **CAPÍTULO III**

### **Orientações Metodológicas e Descrição do Estudo**

### 3.1. A metodologia

#### 3.1.1. Objetivos e questões de investigação

Em função das temáticas abordadas nos capítulos I e II, definimos uma questão de investigação à qual pretendemos dar resposta ao longo do presente documento: “Como podemos promover uma educação para a paz no jardim de infância através da abordagem SDLC?”.

Neste sentido, definimos dois objetivos de investigação, de forma a conduzir o nosso estudo e dar resposta à questão anterior, sendo estes:

- Avaliar e compreender os efeitos de um projeto de SDLC nos conhecimentos, atitudes e capacidades de um grupo de crianças em idade pré-escolar;
- Compreender como podemos promover uma educação para a paz através da SDLC no jardim de infância.

Após apresentarmos os objetivos e as questões de investigação, passamos a apresentar o tipo de estudo que realizámos.

#### 3.1.2. Tipo de estudo

Para a concretização do presente estudo, consideramos oportuno referir que este tem uma vertente qualitativa do tipo investigação-ação, pois apercebemo-nos de que este tipo de estudo é o que melhor dá resposta à questão orientadora, indo ao encontro dos objetivos referidos anteriormente. Com efeito, a investigação-ação proporciona ao educador/professor a possibilidade de refletir sobre a sua prática de forma a poder reformulá-la e melhorá-la, permitindo-nos, assim, avaliar e compreender os efeitos de um projeto de SDLC nos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de crianças em idade pré-escolar. Como afirma Elliott, “[a]ction research integrates teaching and teachers’ development, curriculum development and evaluation, research and philosophical reflection, into a unified conception of a reflective educational practice” (1991, p. 54).

Neste sentido, passamos a abordar o paradigma qualitativo ou interpretativo, no qual se inserem os estudos de investigação-ação. Segundo Coutinho (2008), o paradigma qualitativo não tem uma vertente científica de explicação, previsão e controlo, mas sim uma vertente de análise das situações, procurando investigar ideias, descobrir significados

nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos intervenientes no processo. Por estas razões, este paradigma é muito contestado e visto como um método pouco fiável e válido. Contudo, se houver a preocupação de “desenvolver critérios apropriados que demonstrem a qualidade científica dos estudos desenvolvidos” (Coutinho, 2008, p. 8), também este paradigma pode ser fiável. No caso específico dos estudos qualitativos, os critérios são

“a credibilidade (ou seja, a capacidade de os participantes confirmarem os dados); a transferibilidade (ou seja, a capacidade de os resultados do estudo serem aplicados noutros contextos); a consistência (ou seja, a capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador); e a aplicabilidade (ou seja, a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador)” (ibidem).

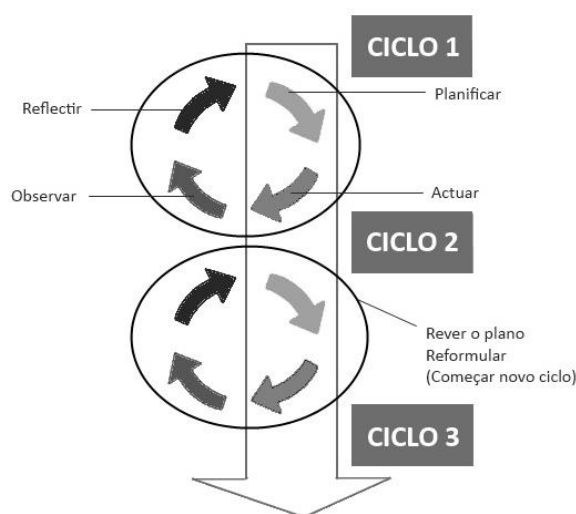
Dentro do paradigma qualitativo, o nosso estudo é do tipo investigação-ação. Assim, iremos explicar este conceito, para que se possa compreender o porquê da nossa escolha recair sobre este tipo de estudo. Segundo Coutinho et al. (2009), a investigação-ação pode ser explicada sob diversos pontos de vista, dependendo do autor que a está a caracterizar. Na nossa opinião, a definição que melhor se adequa ao nosso projeto é a de que se pode entender a investigação-ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais [tais como os professores], acerca da sua prática” (Bartalomé, 1986, citado por Coutinho et al., 2009, p. 360). Neste tipo de estudo, os participantes fazem uma avaliação e análise das suas próprias práticas, através da investigação/pesquisa, tentando, desta forma melhorar todo o processo e reformulá-lo. Ou seja, “[i]n action-research theories are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice” (Elliott, 1991, p. 69).

Baseando-nos em Coutinho et al. (2009, p. 361), podemos destacar as seguintes características da investigação-ação:

- Participativa e colaborativa – no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade;
- Prática e interventiva – pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada;
- Cíclica – porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são, então, implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática;
- Crítica – na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atua como agente de mudança, crítica e autocrítica das eventuais restrições. Muda o seu ambiente e é transformada no processo;
- Auto-avaliativa – porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Importa ainda referir que existem diversos modelos de investigação-ação, no entanto, vamos focar-nos apenas no modelo de Kemmis (1980), que assenta em duas grandes vertentes: a vertente estratégica e a vertente organizativa (ver figura 4). A primeira diz respeito à ação e à reflexão, enquanto a segunda se refere a aspetos de planificação e observação.





**Figura 4 – Modelo de investigação-ação de Kemmis (1980)**

Como se pode verificar na figura 4, o primeiro passo da investigação-ação, segundo o modelo de Kemmis (1980), é planificar, depois atuar, seguidamente, observa-se todo o processo e faz-se uma reflexão sobre o mesmo para que, no passo seguinte, se possa rever o plano, reformular e alterar, atuando de forma mais adequada.

Para Elliot (1991), a melhor forma de explicar o modelo de Kemmis (1980) é que este começa com um problema inicial, seguidamente, averigua-se se a ideia é possível de ser concretizada através de uma planificação, depois implementa-se a ideia e, finalizado todo o processo de implementação, é realizada uma avaliação. Posterior a isto, reformula-se o que está mal ou deva ser melhorado e volta-se a implementar segundo as alterações propostas.

Os objetivos deste modelo são, essencialmente, desenvolver um plano de ação capaz de ser alterado após uma reflexão crítica sobre o mesmo; estabelecer consenso para colocar o plano em prática; observar os efeitos da ação, apoiando-se no contexto e trabalhando para as suas necessidades; refletir sobre os resultados do primeiro ciclo de planificação e atuação, de forma a conseguir dar início a um novo ciclo melhorado e ajustado ao grupo de trabalho.

Neste trabalho, apoiar-nos-emos neste modelo, ou seja, ao longo de todo o projeto, que será apresentado mais à frente, tivemos em consideração a realização de uma planificação prévia à atuação, embora esta fosse flexível. Ao mesmo tempo, houve uma fase de observação do comportamento das crianças com as quais intervimos, da sua

implicação nas tarefas que eram por nós propostas, e daquilo que aprenderam com cada atividade. Seguiu-se a reflexão sobre este processo, com algumas propostas de melhoria. Contudo, devido ao escasso tempo em período de estágio, não nos foi possível implementar o segundo ciclo de investigação-ação e atuar conforme as propostas de melhoria que identificamos.

Importa acrescentar que, a escolha do tema surgiu de uma preocupação por nós sentida de promover uma educação para a paz desde o pré-escolar, pois as escolas têm cada vez mais crianças oriundas de outros países, com diferentes línguas e culturas e é necessário cultivar-se um bom ambiente e uma aceitação por parte das crianças portuguesas, de forma a promover a inclusão das crianças com diferenças linguísticas e/ou culturais. Neste sentido, ao trabalharmos este tema com crianças em idade pré-escolar tivemos que proceder a uma recolha e análise de dados durante todo o processo de implementação do projeto, de forma a conseguirmos dar resposta à questão orientadora e concretizar os objetivos definidos.

### **3.1.3. Instrumentos e métodos de recolha e análise de dados**

Segundo Pardal e Correia (1995) “as técnicas [de recolha de dados] 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” (p. 48). Assim, é através da recolha de dados, que o investigador consegue dar resposta à sua questão orientadora.

Existem vários métodos e técnicas de recolha de dados, entre os quais se podem salientar as entrevistas, os questionários/inquéritos, a observação participante ou não participante, fichas de avaliação, desenhos ou registos das crianças e registos áudio ou vídeo. Existe também a recolha de dados através do preenchimento de grelhas de observação, como é o caso do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal & Laevers, 2010). Este instrumento ajuda o educador a atentar em certos aspetos e a avaliar a sua ação, assim como as aprendizagens das crianças, nomeadamente através da observação da implicação e bem-estar das mesmas.

Este estudo, que se enquadra numa investigação de tipo qualitativo, como referido anteriormente, apoiou-se maioritariamente na observação participante, sendo este o nosso

método central de recolha de dados. De forma a auxiliar a observação, procedemos à gravação vídeo das sessões e utilizamos grelhas de registo de observação (adaptadas do SAC, cf. anexo 6), que nos permitiram focar a nossa atenção em determinados aspetos, nomeadamente na implicação das crianças nas atividades que lhes eram propostas.

### **3.1.3.1. Observação/Gravação vídeo**

Segundo Carmo e Ferreira (1998), na observação

“o investigador deverá assumir [um] papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação. Como o desempenho desses papéis o faz de algum modo participar na vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante” (p.107).

Conforme a teoria de Wilson (1977 in Estrela, 1994), para se realizar a observação participante, o investigador tem de desempenhar dois papéis, um papel subjetivo (de participante) e um papel objetivo (de observador) e comprometer-se a suspender os seus preconceitos e pré-histórias. Para tal, o investigador deverá entrar no meio e desempenhar o seu papel social, tendo consciência de que a sua presença influencia a reação do grupo (Estrela, 1994).

Ao longo de todas as intervenções, fomos tirando fotografias das atividades que realizámos no projeto e fizemos registos audiovisuais (através de gravação vídeo com câmara) para, mais facilmente, nos apercebermos de aspetos que poderiam ter passado despercebidos na observação participante, pois “o vídeo tem uma função óbvia de registo de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (Bauer & Gaskell, 2008, p. 149). Utilizamos estes registos para fazer a transcrição das interações das crianças que pudessem interessar para o estudo, ou seja, que nos permitissem avaliar a implicação das crianças e as suas aprendizagens.

De acordo com Estrela e Estrela (1994), a técnica de recolha de dados através de fotografias ou vídeo gravações é, muitas vezes, adulterada, pois os sujeitos comportam-se

de maneira diferente na presença das máquinas fotográficas. Contudo, há formas de o fotógrafo se tornar “invisível”, nomeadamente quando este é alguém que os sujeitos observados já conhecem e com quem mantêm uma relação de confiança, ou quando há outras distrações e as suas atenções se focam numa outra atividade que têm que realizar. Assim, para evitar as limitações referidas anteriormente, quem ficou responsável pela gravação vídeo das sessões foi a nossa colega de diáde, com a qual as crianças já estavam familiarizadas. Tentámos também que a gravação passasse despercebida, focando a atenção das crianças nas atividades que propúnhamos e colocando a câmara num local mais afastado.

### **3.1.3.2. SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças)**

A avaliação através do SAC tem por base a observação e tem como finalidade estabelecer uma ligação entre a experiência observada e o desenvolvimento pessoal e social das crianças, nomeadamente a forma como “cada criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 15).

Para os autores supracitados, avaliar o desenvolvimento de uma criança não se limita a avaliar apenas os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, pois, embora estes sejam importantes e necessários, por vezes, são insuficientes. Importa focar a atenção também nas forças e nas áreas de fragilidades que necessitem de atenção prioritária, de forma a perceber os níveis de implicação e bem-estar das crianças, permitindo assim intervir nesse sentido, se necessário para melhorar ambas as vertentes (implicação e bem-estar emocional das crianças). Neste sentido, o SAC vem facilitar este processo de avaliação da implicação e do bem-estar propondo que os educadores reflitam e avaliem as crianças, respondendo à seguinte questão *até que ponto, neste contexto preciso, a criança se desenvolve?*

No nosso projeto iremos avaliar apenas os níveis de implicação das crianças, pois consideramos que são os necessários para perceber se as crianças se sentiram motivadas com as atividades que lhes foram propostas, e se aprenderam os conteúdos trabalhados. De facto, quando uma criança se encontra implicada numa determinada tarefa, mais facilmente aprende, pois, como referem Portugal e Laevers (2010), baixos níveis de implicação podem ser interpretados pelo educador como um insucesso na aprendizagem.

Tendo em conta que, no presente estudo, nos iremos centrar apenas na avaliação da implicação, consideramos pertinente definir este conceito, que, para Portugal e Laevers (2010), diz respeito a uma qualidade da atividade humana em relação a uma tarefa que um indivíduo está a desempenhar e que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por diversos aspetos como a motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.

Para definir os indicadores de implicação a analisar, adaptámos as grelhas de avaliação propostas por Portugal e Laevers (2010), utilizando, como se pode ver no quadro 2, os indicadores de concentração, satisfação, persistência e expressão facial e postura, por estes se enquadrarem melhor na nossa pesquisa.

**Quadro 2 – Indicadores de implicação selecionados para o estudo**

Implicação	Concentração	- A criança focaliza a sua atenção na atividade que está a realizar.
	Satisfação	- A criança mostra prazer ao realizar a atividade; - A criança aprecia o seu trabalho, mostrando-se orgulhosa do mesmo.
	Persistência	- A criança dedica uma grande parte do seu tempo à atividade que está a realizar.
	Expressão facial e postura	- A criança expressa interesse e atenção pela atividade que está a realizar; - A criança revela alta concentração e entusiasmo ou tédio.

Para avaliar estes indicadores, apoiamo-nos nos seguintes níveis de implicação, também definidos por Portugal e Laevers (2010, p. 29):

1. *Muito baixo* – ausência de atividade:

O nível 1 é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades (não faz nada, apenas está ali) e que estão momentaneamente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareça ter consciência da própria ação.

2. *Baixo* – atividade esporádica ou frequentemente interrompida:

O nível 2 atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade (faz um puzzle, escuta uma história ou faz um desenho), embora, a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer atividade (anda de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 à criança que, costumando realizar atividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a atividade, distrai-se facilmente) e a ação conduz a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança.

3. *Médio* – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade:

O nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro, sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada, nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objetivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge.

4. *Alto* – Atividade com momentos intensos:

O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A

criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outra criança para continuar a atividade.

### 5. *Muito alto* – Atividade intensa e continuada:

O nível 5 destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança escolhe facilmente a atividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada. A atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo sendo atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rotura frustrante da atividade em curso.

#### **3.1.3.3. Análise de conteúdo**

Dado que o nosso estudo assenta numa metodologia de investigação-ação, de acordo com a qual recolhemos dados para posteriormente serem analisados de forma a perceber se as atividades foram ao encontro do que pretendíamos avaliar, importa referir que o método utilizado para analisar os dados recolhidos através da observação direta e das gravações vídeo foi a análise de conteúdo.

Neste sentido, fazendo referência à definição de análise de conteúdo, podemos dizer que esta é um

“conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de

recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 38).

Acrescentando a esta definição, Oliveira et al. (2003) afirmam que a análise de conteúdo procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Afirmam que esta guia o investigador na procura de informações relevantes contidas no texto e na obtenção de informação mais sistemática, objetiva e generalizada dos resultados alcançados, tendo em conta que o objetivo final da análise de conteúdo é fornecer informações úteis aos objetivos da pesquisa.

Dentro do método de análise de conteúdo, recorreremos à *análise categorial*. Esta pretende ter em consideração a totalidade de um texto, passando pela classificação e recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido.

“Este é o método das categorias, espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos (...), da mensagem. (...) A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial. (...) É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (Bardin, 1977, p. 37).

Tendo em conta que a análise de conteúdo nos permite, como foi referido anteriormente, interpretar e analisar um texto, consideramos que este é o método mais adequado ao nosso estudo, na medida em que nos iremos focar nas transcrições das gravações vídeo das sessões realizadas (ver anexo 4). Assim, após o processo de categorização (ver anexo 5), poderemos compreender se as atividades que realizámos conseguiram responder aos nossos objetivos.

Passamos, então, à identificação e descrição das categorias por nós selecionadas, que nos darão resposta aos objetivos e questão de investigação (cf. quadro 3). Tendo em conta que o nosso projeto pretende avaliar e compreender os efeitos de um projeto de SDLC nos conhecimentos, atitudes e capacidades de um grupo de crianças em idade pré-



escolar, importa referir que as categorias que utilizámos, para analisar os dados no capítulo IV do presente documento, são precisamente estas: os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e valores. Para definir estas categorias tivemos por base algum conhecimento teórico adquirido através da leitura de estudos já realizados no âmbito da educação global, como é o caso do estudo de Carvalho (2015) e do documento da Oxfam (2006).

Para cada categoria definimos ainda subcategorias, tendo em conta os dados recolhidos e a dimensão da educação global que iremos trabalhar, ou seja a educação para a paz, bem como a temática da diversidade linguística e cultural. Definimos ainda subcategorias relacionadas com as capacidades de comunicação e argumentação, de trabalho colaborativo e de reflexão, que consideramos serem essenciais para um trabalho de educação global. Seguidamente, definimos também subcategorias para a categoria atitudes, relacionadas com atitudes face aos outros e às outras culturas.

Quadro 3 – Categorias, subcategorias de análise e unidades de registo

Categoria	Subcategoria	Descrição
1.Conhecimentos	1.1.Conhecimentos sobre a paz	Unidades de registo em que a criança: -Apresenta a sua própria definição de paz -Opõe a noção de “paz” às noções de “guerra” e “conflito”
	1.2.Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural	Unidades de registo em que a criança: -Identifica o nome das personagens introduzidas nas histórias -Identifica o nome dos continentes e dos países abordados - Revela conhecer as formas de cumprimento da sua cultura - Revela conhecer formas de cumprimento em diferentes línguas (inglês, francês, mandarim, japonês, espanhol) - Revela conhecer formas de cumprimento em outras culturas (portuguesa, japonesa e inuit) - É capaz de dizer “paz” em diferentes línguas
2.Capacidades	2.1.Capacidade de comunicar e argumentar	Unidades de registo em que a criança: -Se expressa de forma clara em língua portuguesa -É capaz de expor o seu ponto de vista -É capaz de colocar questões -É capaz de ouvir e respeitar a opinião dos outros
	2.2.Capacidade de reflexão	Unidades de registo em que a criança: -É capaz de refletir sobre diferentes sistemas de escrita
3.Atitudes e valores	3.1.Atitudes face às línguas e às culturas	Unidades de registo em que a criança: -Manifesta curiosidade por outras línguas e culturas -Revela atitudes positivas face à diversidade linguística e cultural - Revela motivação para a aprendizagem de línguas
	3.2.Atitudes face aos outros	Unidades de registo em que a criança: -Revela preocupação com seres animados (pessoas e animais) -Respeita os outros

## 3.2. O contexto

### 3.2.1. Inserção curricular da temática

É importante referir que o nosso projeto de intervenção foi desenvolvido com um grupo de crianças do pré-escolar, sendo assim necessário confrontar as grandes temáticas em estudo (“educação para a paz” e “sensibilização à diversidade linguística e cultural”) com os documentos orientadores para este nível educativo. Desta forma, pensamos fazer todo o sentido, em primeiro lugar, falar sobre o perfil do educador, pois durante toda a intervenção desempenhámos esse papel.

Segundo o ME (2001), o educador deve identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação. Deve, também, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes. Deve, ainda, incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e gerir, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa, assim como perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no âmbito de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática. Estes aspetos, enumerados no Perfil do educador, estão inteiramente relacionados com o nosso estudo, na medida em que nos propomos sensibilizar as crianças para as diversidades existentes ao seu redor, de forma a combater e prevenir conflitos que possam surgir decorrentes de preconceitos em relação às diferenças. Assim, o educador que trabalhar a educação para a paz, apoiando-se na abordagem SDLC, estará a cumprir as funções descritas no seu perfil de competências.

Para além do perfil do educador, ainda consultámos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), confrontámo-las com o tema e pensamos que a educação para a paz se enquadra essencialmente na área de Formação Pessoal e Social, entendida no documento como “uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (ME, 1997b, p. 51). É no seguimento desta consciencialização que

as crianças desenvolvem atitudes e valores que permitem desenvolver “opiniões e posições diferentes das suas [assim como] experimentar situações de conflito. [Cabe, então ao] educador [apoiar] as suas tentativas de negociação e resolução de conflito, favorecendo ainda oportunidades de colaboração” (ME, 1997b, p. 37). Este objetivo, que o ME pretende ver cumprido pela e através da educação pré-escolar, relaciona-se com a educação para a paz, na medida em que esta promove conhecimentos, capacidades, atitudes e valores capazes de mudar comportamentos de forma a prevenir a violência e resolver conflitos de forma pacífica (Diskin & Roizman, 2002).

Segundo as OCEPE, a entrada para o jardim de infância vai permitir à criança contactar com pessoas diferentes (outras crianças e adultos), com valores diferentes e terá de haver um ambiente favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro e das suas diferenças, aprendendo a aceitá-las e a respeitá-las. Por estas razões, o presente trabalho irá girar em torno de uma educação global, onde o respeito pelo outro é muito importante e procuraremos desenvolver atividades com base na abordagem SDLC para que as crianças contactem com outras línguas e culturas, nomeadamente com diferentes formas de agir, vestir, comer, entre outros aspetos.

Todas as atividades que desenvolvemos no nosso projeto foram realizadas em grande grupo ou em pequenos grupos, incentivando o trabalho em equipa e a colaboração e cooperação entre todas as crianças, de forma a ir ao encontro do referido nas OCEPE:

“A vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão dos outros [e] respeito pela diferença” (1997b, p. 54).

Para além da Formação Pessoal e Social, o nosso projeto também se enquadra dentro da área de conteúdo do Conhecimento do Mundo, na medida em que nesta área, segundo as OCEPE, “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (1997b, p.79). Todo o projeto de educação global, no qual as nossas sessões individuais se integram, foi planificado tendo em conta o mundo próximo e longínquo e o que as crianças já conhecem deste(s) mundo(s). Em termos de conteúdos e

temáticas constantes das OCEPE na área de conteúdo Conhecimento do Mundo o nosso projeto está inteiramente relacionado com os seguintes conteúdos: “meio próximo”, na medida em que abordámos a identidade, fazendo atividades sobre o conhecimento do próprio corpo, do local onde as crianças residem, as suas casas e a sala onde trabalham; aos “saberes sobre o mundo”, na medida em que abordámos a globalização e a diversidade linguística e cultural, apresentando pessoas de outras culturas e falantes de outras línguas; aos “saberes sociais”, quando, por exemplo, dentro do tema da diversidade, abordámos alguns costumes próprios de outras culturas; e à “educação ambiental”, pois um dos temas abordados foi a educação para o desenvolvimento sustentável, no âmbito do qual realizámos, entre outras, atividades com recursos reutilizados.

Ainda, consultando a *Lei-quadro da educação pré-escolar* (ME, 1997a), podemos afirmar que o nosso projeto vai ao encontro dos objetivos pedagógicos constantes das alíneas a) e b) do Artigo 10.º, do Capítulo IV, pois visa promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania e fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.

Como não faria sentido falar-se do enquadramento curricular da temática sem se falar do local onde desenvolvemos o nosso projeto, segue uma breve apresentação da realidade pedagógica, tendo em conta a região onde a instituição se situa, as características da mesma, assim como as crianças com as quais desenvolvemos este projeto.

### **3.2.2. Apresentação da realidade pedagógica**

O projeto de intervenção, que iremos apresentar seguidamente, foi desenvolvido numa instituição de pré-escolar no concelho de Ílhavo. Este concelho situa-se a Sul do Distrito de Aveiro, fazendo parte da Região Centro e do Baixo Vouga e estende-se por uma área territorial de cerca de 76 km<sup>2</sup> (Cm-Ílhavo, 2012), sendo este o Município que apresenta a maior densidade populacional da Região de Aveiro.

O concelho de Ílhavo aposta muito na educação das crianças e jovens, preocupando-se em formar e educá-los para que estes contribuam para o desenvolvimento do concelho e melhoramento da comunidade, nomeadamente através da criação de “apoios

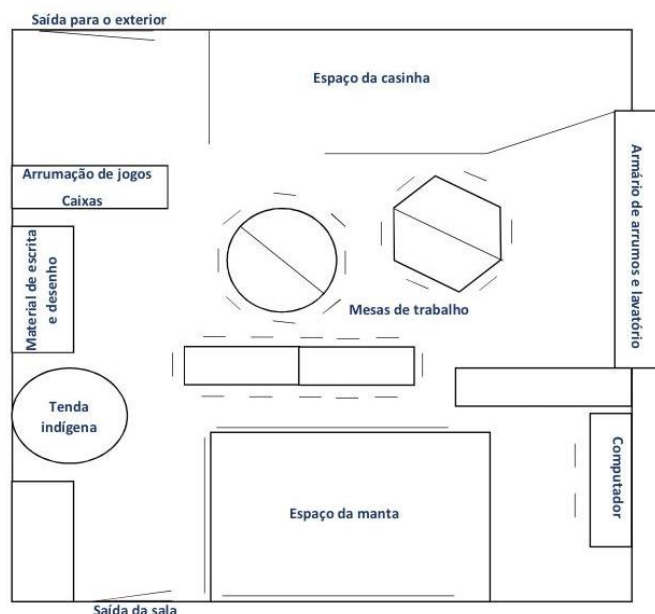
educativos, ATL e refeições, desporto, enriquecimento curricular, gestão dos edifícios, educação ambiental e rodoviária, cultura, lazer, serviços educativos, entre muitas outras” (Cm-Ílhavo, 2012)

A par do que a Câmara Municipal de Ílhavo faz, consultámos alguns documentos internos da instituição, tais como o projeto educativo e o regulamento interno, e verificámos que esta instituição tem como missão prestar serviços públicos, de forma a dotar toda a população de Ílhavo (através da educação dos mais novos) de competências e conhecimentos que lhes permitam explorar as suas capacidades e, assim, conseguir integrar-se na sociedade, dando um contributo para a vida económica, social e cultural da cidade e, conseqüentemente, do país.

Esta instituição tem cerca de 230 a 250 alunos agrupados em 2 turmas do 1.º ano, 2 turmas do 2.º ano, 2 turmas do 3.º ano e 2 turmas do 4.º ano. No que se refere à educação pré-escolar, a instituição tem também duas turmas, a sala A com 25 crianças, sendo esta a sala onde realizamos o nosso projeto, e a sala B com igual número de crianças. Nestas duas salas as crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Ainda podemos encontrar, nesta instituição, uma valência de ATL que é responsável pelos tempos livres (nas horas não letivas) e também pelos almoços de todas as crianças inscritas nesta valência.

Pensamos ser importante perceber como está disposta a sala de trabalho das crianças, pois a disposição da mesma contribui para fomentar a atenção das crianças e por em prática diferentes métodos de trabalho. Assim, através da observação realizada na sala A, pudemos verificar que a sala está dividida por áreas de trabalho/interesse, havendo um espaço reservado para as mesas de trabalho (no centro do espaço); um espaço para a manta, onde as crianças se sentam em forma de U, facilitando a conversa entre todas e com a educadora; um espaço de faz-de-conta, onde existe uma representação de uma casa, com cozinha, sala e quarto, para que as crianças possam fantasiar e brincar livremente; e ainda um espaço de biblioteca e computador (ver figura 5).



**Figura 5 – Planta da sala**

Existem alguns armários para arrumar materiais de trabalho, trabalhos realizados pelas crianças em caixas etiquetadas, documentos da educadora com informações sobre os alunos, e jogos ou atividades, que as crianças podem realizar nas mesas ou na manta. Num dos armários encontramos os nomes de todas as crianças escritos em letras maiúsculas coladas com velcro que as crianças podem retirar para copiar e voltar a colocar no sítio. Toda a parede existente na sala está coberta de cortiça para que os trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano letivo possam ser expostos (ver figura 6).



**Figura 6 – Fotografia panorâmica da sala**

No exterior, as crianças do pré-escolar têm um pátio para usufruírem, onde muitas vezes brincam em mantas, bem como uma área com relva e com um parque infantil (ver figura 7).



**Figuras 7 – Espaço exterior**

Como já foi referido anteriormente, a turma é constituída por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, havendo 11 rapazes e 14 raparigas. Esta turma é caracterizada por um nível socioeconómico médio, com crianças cujos pais são licenciados ou têm habilitações do 4.º ao 12.º ano. De acordo com os registos fornecidos pela educadora, são poucos os pais que se encontram desempregados.

Apesar de ser um grupo grande, é um grupo bastante calmo. Neste grupo não verificamos muita diversidade linguística e cultural, apenas uma criança tem nacionalidade Venezuelana, falando espanhol. Há também uma outra criança que percebe e fala espanhol, pois a sua mãe também é de origem Venezuelana e uma criança de etnia cigana.

### **3.3. O projeto de intervenção**

#### **3.3.1. Um projeto no âmbito da educação global**

Entende-se que a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas sim um lugar onde a convivência e o respeito pelo outro podem ser ensinados pelos educadores/professores através de uma educação para a paz, de forma a que as crianças aprendam, desde cedo, a partilhar uma vida social e comum com o próximo, respeitando-o.



Ao trabalharmos este tema através da abordagem SDLC pretendemos que as crianças olhem o mundo para além das suas “fronteiras”, reconheçam e compreendam diferentes perspetivas e ajam rumo a um mundo mais pacífico, solidário e sustentável.

Porquê a educação global? Como já foi referido no primeiro capítulo, sentimos necessidade de desenvolver competências (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores), que permitam às crianças compreender o mundo e o seu papel como cidadãos responsáveis pela melhoria da humanidade. Neste sentido, e lembrando quais as dimensões de uma educação global (cf. figura 2), realizámos na Prática Pedagógica Supervisionada atividades relacionadas com os seguintes temas:

### *1. Identidade e diversidade cultural*

Em relação à identidade, a primeira atividade que realizámos contou com a presença de um objeto surpresa que se encontrava dentro de uma caixa. Depois de criar algum mistério, mostrámos a cada criança o conteúdo da mesma e cada uma tinha de dizer o que estava a observar. A caixa continha um espelho e o objetivo desta atividade era que as crianças percebessem que se poderiam ver a elas próprias e, deste modo, compreender, com o auxílio de algum diálogo entre a educadora estagiária e as crianças, que cada uma delas é única, embora todos nós tenhamos características comuns (ver figura 8).



**Figura 8 – Atividade “Caixa com espelho”**

Ainda dentro do tema da identidade, realizámos uma outra atividade de reconhecimento da inicial do nome próprio. Para tal, espalhámos folhas com as iniciais dos nomes das crianças pela sala e elas tinham de procurar a que correspondia ao seu nome e no final decorá-la como preferissem, tendo em conta os recursos que organizámos previamente (ver figura 9).



**Figura 9 – Atividade “Inicial do nome”**

Em relação à diversidade cultural, realizámos atividades em que as crianças conheceram outras culturas e outras línguas, como foi o caso do México e dos Estados Unidos da América. Contudo, ao longo dos temas seguintes, continuámos a abordar a diversidade linguística e cultural de países como a China, Moçambique e Japão.

Para introduzir a cultura mexicana, as educadoras estagiárias entraram dentro da sala com chapéus de mexicano e maracas e, ao som da música “La Cucaracha”, dançaram por entre as crianças que iam observando e rindo. Interagimos com as crianças e abrimos espaço para que estas explorassem os nossos recursos e pudessem, também elas, cantar e dançar ao som da música, com os chapéus na cabeça (ver figura 10). Ainda nesta sessão realizámos uma atividade de culinária, fazendo tortilhas mexicanas para comer ao lanche.

Para introduzir a cultura dos Estados Unidos, e como nos encontrávamos perto do dia do Halloween, realizámos algumas atividades de expressão plástica sobre esta festividade (ver figura 11), contámos um trava-línguas sobre uma bruxa e realizámos algumas atividades de expressão dramática e motora com o tema fantasmas.



**Figura 10 – Atividades sobre a cultura mexicana**



Figura 11 – Atividades sobre o Halloween

### 2. *Interdependência e globalização*

Em relação à globalização, a primeira atividade que realizámos contou com a introdução de uma canção sobre os seis continentes. Na canção surgiam os nomes de cada um dos continentes e algumas características dos mesmos, como o frio da Antártida e os safaris na África, por exemplo. Após a audição e análise da letra da canção, foram realizados jogos de movimento sobre este tema e ainda foi construído um mapa-mundo em tamanho gigante para ser exposto na sala e ser utilizado como recurso em atividades futuras (ver figura 12).



Figura 12 – Atividade “Os continentes”

No âmbito da globalização e interdependência falou-se ainda dos meios de transporte que poderiam ser utilizados para se viajar de um continente para outro e realizou-se um jogo de forma a consolidar esses conhecimentos.

### 3. *Educação para os direitos humanos*

O tema da educação para os direitos humanos foi abordado pela minha colega de dade (cf. Correia, 2016). Entre as atividades realizadas, destaco a audição de uma história com o recurso a um fantocheiro, apresentando personagens de outros países (China, Estados Unidos e Moçambique), a identificação de atitudes corretas ou incorretas em imagens dadas, a visualização de crianças de outros países a brincar e a elaboração de postais para estas crianças (ver figura 13). No final das sessões, iniciou-se a pintura, num pedaço de tecido, de brincadeiras que as crianças gostassem de realizar, de forma abordar a

temática dos direitos das crianças. Esta atividade teve seguimento no nosso projeto sobre a educação para a paz.



**Figura 13 – Atividades relacionadas com a educação para os direitos humanos**

#### *4. Educação para a paz e resolução de conflitos*

Este tema foi o mote do nosso projeto que será apresentado com maior detalhe no ponto 3.3.2. do presente documento.

#### *5. Educação para o desenvolvimento sustentável*

Por último, no âmbito do tema desenvolvimento sustentável, e como já nos aproximávamos da quadra natalícia, realizámos algumas atividades sobre o Natal, fazendo uma árvore de Natal em cartolina, escrevendo uma carta ao Pai Natal, que foi enviada por correio, fazendo lembranças para entregar aos pais, entre outras atividades planeadas pela educadora e que utilizaram, sempre que possível, material reciclado (ver figura 14).



**Figura 14 – Atividade “Decorar a árvore de Natal”**

### 3.3.2. “Paz sem fronteiras: vamos a crear... a better world!”

No seguimento do ponto anterior vamos apresentar o nosso projeto de intervenção didática, intitulado “Paz sem fronteiras: vamos a crear... a better world!”, que se enquadra na dimensão da educação global “educação para a paz e resolução de conflitos”.

A escolha deste tema deve-se à sua importância no âmbito da educação de crianças em idade pré-escolar. Como referem Sager e Sperb (1998), já os pesquisadores Erickson, Freud e Piaget afirmavam que o conflito é um comportamento próprio do desenvolvimento da criança. Erickson abordou o conflito através do estudo das crises de desenvolvimento pessoal; já Freud voltou-se para o estudo do conflito gerado pela dinâmica inconsciente entre Id, Ego e Super-Ego; por seu lado, Piaget revelou interesse pelo conflito resultante da falta de ajuste entre as estruturas cognitivas e a realidade.

Neste sentido, considerámos pertinente realizar um trabalho neste âmbito, por forma a promover um comportamento e ambiente de respeito pelos outros, cultivando, assim, nas crianças uma postura recetiva e positiva em relação aos problemas com os quais se deparam no seu dia-a-dia e com os quais se poderão deparar no futuro, bem como fomentando atitudes de respeito face ao outro, à diferença e à diversidade.

Este projeto foi colocado em prática, como já foi referido anteriormente, com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O projeto teve início no dia 23 de novembro de 2013 e terminou no dia 2 de dezembro do mesmo ano. Teve uma duração de quatro sessões, sendo duas delas realizadas durante o todo o dia (das 9h às 15h30m) e as outras duas apenas da parte da manhã (das 9h às 12h30m). Assim, para uma melhor compreensão do nosso projeto, apresentamos uma descrição mais detalhada de cada sessão.

### 3.3.3. Organização e descrição das sessões

A realização deste projeto envolveu a abordagem de diferentes línguas como o português, o francês, o mandarim, o inglês e o hindi, e o contacto com as culturas de países como Portugal, China, Brasil, Japão, Sibéria, Iraque e Moçambique.

O projeto foi dividido em 4 sessões, tendo ao todo 24 horas de intervenção (12 horas semanais). A primeira sessão realizou-se no dia 23 de novembro de 2015, a segunda sessão no dia 25 de novembro de 2015, a terceira sessão no dia 30 de novembro de 2015 e a quarta e última sessão no dia 02 de dezembro de 2015.

Antes de passar para a descrição das atividades que foram realizadas é importante referir que os objetivos pedagógico-didáticos do projeto foram: sensibilizar à diversidade linguística e cultural, promover uma educação para a paz livre de conflitos, desenvolver o conhecimento do mundo, fomentar atitudes de respeito face à diversidade, e desenvolver a competência plurilingue e intercultural.

Neste sentido, realizamos quatro sessões com atividades, de forma a responder aos objetivos anteriormente referidos. O quadro 4 apresenta o nome e o número de sessões que foram realizadas, as atividades desenvolvidas em cada sessão, as línguas e as culturas que foram abordadas com as crianças, assim como os recursos utilizados e as áreas de conteúdo.

Quadro 4 – Planificação global das sessões

Sessões <sup>2</sup> (duração)	Atividades	Línguas e culturas	Recursos	Áreas de conteúdo
<b>Sessão I</b> “Manta de retalhos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição de uma história intitulada “A manta de retalhos da minha avó”;</li> <li>- Desenho, num quadrado de tecido, de uma memória que a criança tenha com alguém que lhe é próximo;</li> <li>- Pintura de imagens de pessoas de outros países em outros quadrados de tecido. (Esta sessão prolongou-se por vários dias, até a manta ficar terminada. No final foi cozida por mim e apresentada às crianças na minha última sessão)</li> </ul>	<p><u>Línguas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Português</li> <li>-Francês</li> </ul> <p><u>Culturas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Portugal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Retalhos de tecido</li> <li>-Tintas de tecido</li> <li>-História “A manta de retalhos da minha avó”</li> <li>-Fantoches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formação pessoal e social</li> <li>-Expressão plástica</li> </ul>
<b>Sessão II</b> “Todos diferentes, mas todos amigos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Animação de leitura da história “Todos diferentes, mas todos amigos” (as crianças escolhem o final da história);</li> <li>-Desenho do final da história, que as crianças escolheram.</li> </ul>	<p><u>Línguas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Português</li> </ul> <p><u>Culturas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Portugal</li> <li>-Iraque</li> <li>-China</li> <li>-Moçambique</li> <li>-Brasil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cenário fantocheiro</li> <li>-Personagens da história</li> <li>-Folhas brancas</li> <li>-Material para colorir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formação pessoal e social</li> <li>- Conhecimento do mundo</li> <li>-Expressão plástica</li> </ul>
<b>Sessão III</b> “As línguas da paz”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação em PowerPoint com a presença de algumas personagens de outros países que ensinam as crianças a cumprimentar de acordo com a sua cultura, e ensinam a palavra “paz” na língua nativa;</li> <li>- Diálogo sobre a paz e sobre o símbolo da paz (pomba);</li> <li>- Construção de uma pomba da paz.</li> </ul>	<p><u>Línguas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Português</li> <li>-Mandarim</li> <li>-Inglês</li> <li>-Hindi</li> </ul> <p><u>Culturas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Portugal</li> <li>-China</li> <li>-Brasil</li> <li>-Japão</li> <li>-Sibéria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apresentação PowerPoint</li> <li>-Pomba da paz</li> <li>-Materiais para colorir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formação pessoal e social</li> <li>-Conhecimento do mundo</li> </ul>
<b>Sessão IV</b> “Encontro com a paz”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição e aprendizagem da música da paz.</li> </ul>	<p><u>Línguas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Português (e todas as aprendidas nas sessões anteriores)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Canção “Encontro com a paz”</li> <li>-Manta de retalhos</li> <li>-Computador</li> <li>-Colunas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Formação pessoal e social</li> <li>-Expressão musical</li> </ul>

<sup>2</sup> As planificações e os recursos das sessões do projeto encontram-se no Anexo 1.



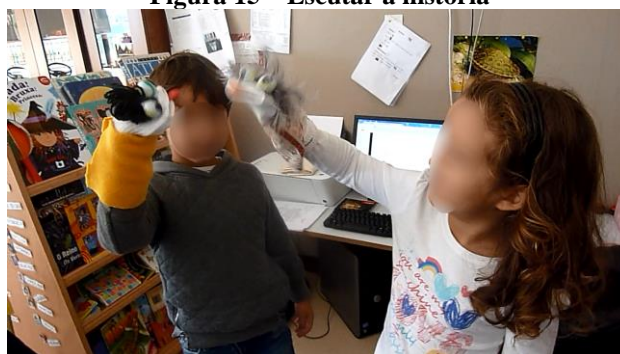
### 3.3.3.1. Sessão I – “Manta de retalhos”

Esta sessão tinha como objetivos pedagógico-didáticos: estimular a conversa de grupo, bem como as capacidades de ouvir os outros e fazer perguntas; recordar momentos passados, nomeadamente vividos em casa dos avós; estimular capacidades de interpretação de uma história; fomentar a compreensão de que quando certas memórias ou pessoas estão distantes, podemos encontrar uma forma de as manter por perto; trabalhar a expressão plástica e a motricidade fina.

Para dar início ao projeto, a primeira sessão começou com uma conversa sobre os avós e sobre o que cada uma das crianças da turma costumava fazer em casa dos avós. Seguidamente, aproveitando esta conversa, contou-se uma história (ver anexo 1.1., A1) que falava da casa de uma avó. Esta história contou com a participação de duas personagens em fantoche, a avó e o neto (anexo 1.1, A2), que iam interagindo com as crianças ao longo da mesma (ver figuras 15 e 16).



**Figura 15 – Escutar a história**



**Figura 16 – Interagir com os fantoches**



Na história a avó estava a costurar uma manta de retalhos e contava ao neto que esta lhe trazia recordações de pessoas e de acontecimentos vividos. Neste sentido, no final da história e após algumas questões de interpretação, foi sugerido às crianças que pintassem um retalho de tecido com uma memória que tivessem de alguém ou de algo que gostassem, com o intuito de formar uma manta de retalhos para a turma, que contasse várias histórias de todos os elementos do grupo (ver figura 17).

Durante a história foram introduzidas algumas palavras noutras línguas, como foi o caso do francês (*bonjour*). Na manta foram também escritas, pela educadora estagiária, palavras noutras línguas, que foram aprendidas ao longo do projeto e nas outras sessões de educação global (ver figura 18).



Figura 17 – Pintar os retalhos



Figura 18 – Manta de retalhos

### 3.3.3.2. Sessão II – “Todos diferentes, mas todos amigos”

Esta sessão tinha como objetivos pedagógico-didáticos: estimular capacidades de interpretação de uma história; perceber que embora sejamos todos diferentes, podemos respeitar-nos uns aos outros, sabendo lidar com as diferenças; apelar à amizade, independentemente das características de cada um; e sensibilizar à diversidade linguística e cultural.

Iniciou-se a sessão com a narração de uma história (ver anexo 1.2, B1). Esta história teve o auxílio de um recurso didático em forma de cenário (ver anexo 1.2, B3) e, à medida que a história ia sendo contada, as personagens iam entrando no cenário, movimentando-se pelo mesmo e interagindo com as crianças (ver figura 19).



**Figura 19 – Escutar a história**

A história descrevia uma turma que era muito unida, mas que, a certa altura, sofreu um contratempo: um dos membros do grupo de amigos começou a ter comportamentos discriminatórios e expulsou todos os amigos um a um.

O final da história ficou em aberto e as crianças decidiram qual o final que gostariam de dar à história, com o auxílio de duas imagens (ver anexo 1.2, B2), numa das imagens viam-se todos os amigos juntos; na outra, o discriminador encontrava-se afastado do grupo.

Algumas das personagens que foram introduzidas nesta história já eram conhecidas das crianças de sessões anteriores sobre a educação global, como a Ming (chinesa) e o Zaki (moçambicano). Assim, abordaram-se estas culturas e as de outras personagens (cultura japonesa, cultura indiana, cultura inuit e cultura mexicana).

Para terminar, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos, as crianças realizaram um desenho do final da história que tinham preferido (ver figura 20).



**Figura 20 – Desenho do final da história**

#### **3.3.3.3. Sessão III – “As línguas da paz”**

Esta sessão teve como objetivos pedagógico-didáticos: desenvolver capacidades de interpretação de uma história em vídeo; aprender a dizer a palavra “paz” em diferentes línguas; compreender que podemos dizer a mesma palavra em diferentes línguas; e trabalhar a expressão plástica, completando o trabalho da manta de retalhos.

No início desta sessão, as crianças foram convidadas a visionarem uma apresentação de imagens e a escutarem uma história surpresa (ver anexos 1.3, C1 e C2). À medida que as imagens iam passando e a história ia sendo contada, as crianças eram incentivadas a participar na mesma, interagindo com as personagens e mostrando que já conheciam alguns dos conteúdos a ser abordados, tais como palavras noutras línguas. A apresentação tinha uma imagem de uma menina japonesa que ensinava a cumprimentar como se faz no Japão (ver figura 21).





**Figura 21 – Cumprimentar como os japoneses**

Seguidamente, aparecia uma menina esquimó que, tal como a anterior, também os ensinava a cumprimentarem-se como os inuit. De seguida, aparecia uma menina chinesa, que lhes trazia uma surpresa, a palavra “paz” escrita em mandarim. Depois desta menina, aparecia um menino indiano que também trazia a palavra “paz” escrita em hindi. E por fim, aparecia um menino mexicano que trazia a palavra “paz” escrita em espanhol. À medida que iam aparecendo as palavras escritas, a educadora estagiária lia-as na língua-alvo e traduzia para português.

Finalizada a apresentação foi explicado que o símbolo da paz é uma pomba. As crianças foram, então, convidadas a fazer uma pomba da paz em cartolina, e a escrever, com a ajuda das educadoras, mensagens sobre a paz, tais como “os meninos devem ser todos amigos” ou “não devemos fazer mal aos amigos” (ver figuras 22, 23 e 24).



**Figura 22 – Recorte das pombas**



**Figura 23 – Pombas em construção**



**Figura 24 – Pombas expostas no teto da sala**

#### **3.3.3.4. Sessão IV – “Encontro com a paz”**

Esta sessão teve como objetivos pedagógico-didáticos: recordar e resumir as aprendizagens realizadas ao longo do projeto de educação para a paz, trabalhar a expressão musical e aprender uma canção sobre a paz.

Esta sessão começou com o relembrar de tudo aquilo que foi aprendido ao longo do projeto. Em seguida, as crianças aprenderam a canção “Encontro com a paz” e cantaram-na em conjunto com o CD.<sup>3</sup>

Posteriormente, foi mostrada a manta de retalhos já finalizada (costurada) e as crianças puderam manifestar o seu entusiasmo e agrado por verem a manta já terminada e os seus desenhos presentes na mesma. A educadora estagiária conduziu a atenção das crianças para a palavra “paz” escrita em português, inglês, mandarim e hindi (ver figura 25).

Para terminar, com todas as crianças de pé em roda da manta, cantou-se a canção da paz em jeito de despedida do projeto (ver figura 26).

---

<sup>3</sup> Malta, H. M. M. (2003). Encontro com a paz. *Canções para todo o ano*. Lisboa: Texto Editora.



**Figura 25 – Manta de retalhos terminada**



**Figura 26 – Em volta da manta a cantar a canção da paz**

Esta descrição serviu para perceber como foram realizadas as atividades e o que foi feito em cada sessão. Seguidamente, será feita a análise dos dados que pudemos recolher com a realização destas atividades, tendo em conta como as crianças reagiram perante cada atividade e o que aprenderam com as mesmas.

## **CAPÍTULO IV**

### **Análise dos dados e discussão dos resultados**

Após a descrição do processo de intervenção e tendo em conta a questão de investigação e os objetivos definidos no início deste documento, iremos passar à análise dos dados recolhidos. Neste sentido, iremos focar a nossa atenção, em primeiro lugar, na implicação das crianças nas atividades por nós desenvolvidas em cada sessão, e, em segundo lugar, na análise de conteúdo das transcrições das sessões, tendo em conta as categorias definidas, ou seja, os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que as crianças desenvolveram através da sua participação num projeto de educação para a paz.

Antes de passarmos à análise dos dados, é importante referir que a análise de conteúdo foi realizada para o grupo completo de crianças, a partir das gravações das sessões e da sua transcrição. Por seu lado, para a avaliação da implicação foi selecionado um grupo de 6 crianças, três crianças do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades diferenciadas.

### **4.1. Avaliação da implicação das crianças**

De forma a avaliar a implicação das crianças nas atividades apoiámo-nos na abordagem preconizada por Portugal e Laevers (2010), que afirmam que os níveis de implicação constituem pontos de referência para os educadores perceberem como correram as atividades e como as crianças se comportaram, tendo em conta a persistência, motivação, interesse e satisfação face às atividades propostas, de forma a poder-se melhorar a qualidade das mesmas e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Assim, como instrumento de recolha de dados utilizámos as grelhas do SAC, nomeadamente as fichas 1g e 2i (ver anexos 6.1 e 6.2), adaptadas de forma a avaliar apenas a implicação das crianças nas atividades. O primeiro momento de avaliação (ver anexo 6.1) foi realizado durante o período de observação da Prática Pedagógica Supervisionada (nos dias 28 a 30 de setembro e 5 a 7 de outubro de 2015), antes das intervenções individuais. O segundo momento de avaliação (ver anexo 6.2) foi realizado durante as sessões de intervenção do projeto. É de realçar que, para a primeira avaliação, realizada antes do desenvolvimento do projeto, utilizámos a ficha 1g do SAC para a avaliação do grupo de crianças e a ficha 2i, que nos permitiu avaliar apenas uma amostra de seis crianças. Em

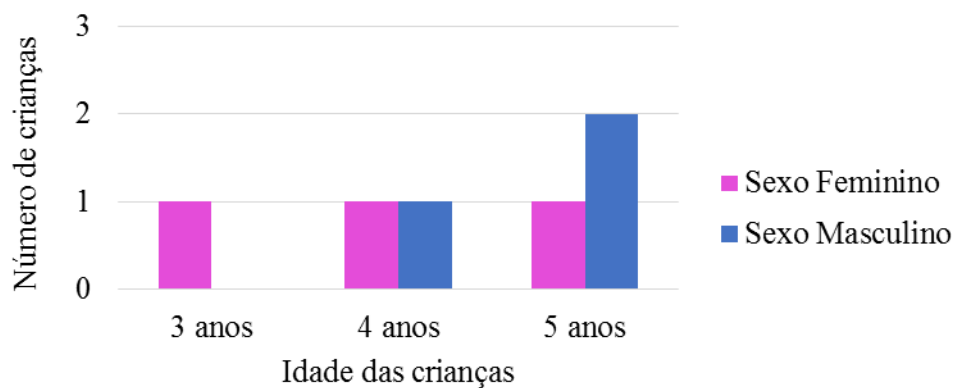


relação à avaliação realizada durante o projeto utilizámos apenas as fichas 1g e 2i para as seis crianças da nossa amostra.

Antes de passarmos à caracterização da amostra de crianças faremos uma breve referência aos níveis de implicação gerais do grupo antes do projeto. Neste sentido, importa referir que, nesse momento, pouco mais de metade das crianças se encontrava no nível 3, ou seja, 14 das 25 crianças implicavam-se parcialmente nas atividades, realizando-as sem grande intensidade, concentração, motivação ou prazer. Duas crianças encontravam-se no nível 2, realizando apenas ocasionalmente as atividades, referindo, muitas vezes, que não queriam fazer o que lhes era proposto e, quando o faziam, não estavam verdadeiramente envolvidas, distraíndo-se facilmente com os colegas e com outros acontecimentos que pudessem estar a decorrer ao mesmo tempo. Para três das crianças, não nos foi possível aferir o nível de implicação, por esta avaliação ter sido realizada numa fase precoce do estágio, ainda em fase de observação. As restantes crianças encontravam-se no nível 4, mostrando-se motivadas com as atividades propostas e revelando sinais de implicação, sendo apenas distraídas quando os colegas ou a educadora falavam para elas.

Passemos então à caracterização da amostra de crianças que seleccionámos para avaliar a implicação durante o projeto, sendo que todos os nomes indicados são fictícios, de forma a garantir o anonimato das crianças.

A seleção da amostra de crianças foi feita logo no início do estágio, antes de realizarmos o projeto, tendo sido nossa preocupação a seleção de crianças de ambos os sexos e de diferentes idades. O gráfico 1 apresenta uma distribuição do grupo de crianças de acordo com o sexo e a idade. Como se pode verificar, o grupo era heterogéneo, sendo composto por três crianças do sexo feminino, a Cátia, a Marta e a Rita, e três do sexo masculino, o Bernardo, o João e o Rui. O Bernardo e o Rui tinham 5 anos, enquanto o João tinha 4 anos. No que se refere às crianças do sexo feminino, a Cátia tinha 3 anos, a Marta tinha 4 anos e a Rita tinha 5 anos.



**Gráfico 1 – Caracterização do grupo de crianças segundo o sexo e a idade**

No que se refere ao agregado familiar, a maioria destas crianças pertencia a um nível socioeconómico médio, tendo os pais e mães um nível académico entre o 9.º ano e a licenciatura. Em relação às profissões dos pais das crianças, estas eram bastante diversificadas, quase todos trabalhavam por conta de outrem em trabalhos como comerciantes de loja, professores do ensino secundário, operários fabris, e agentes da PSP e apenas a mãe do Bernardo se encontrava desempregada. Importa referir que a mãe do Rui faleceu 4 meses antes da realização do projeto. Esta informação foi pertinente para conseguirmos compreender alguns comportamentos desta criança, em particular na sua relação com os colegas.

A relação entre todas estas crianças era favorável, não havendo brigas ou confusões, apenas o Rui se revelava mais autoritário, desconfiado e, em algumas situações, maldoso para com os colegas. Contudo, segundo a educadora titular das crianças, este comportamento só se teria começado a manifestar após a morte da mãe. Existia também outra criança, a Marta, que regularmente se encontrava cabisbaixa e a chorar, dizendo que queria a mãe e não deixando os colegas tocarem-lhe ou brincarem com ela.

Caracterizadas as crianças, é importante passar à avaliação. De forma a organizar a informação, optámos por avaliar a implicação de cada criança em cada atividade no total das quatro sessões do projeto. Assim, em cada atividade, iremos analisar os níveis de implicação de cada criança, de forma a perceber se estas se mostraram motivadas, satisfeitas e concentradas.

Neste sentido, iremos começar pela análise da implicação na sessão I.

#### 4.1.1 Análise da implicação na sessão I – “Manta de retalhos”

Nesta sessão a educadora estagiária contou a história “A manta de retalhos da minha avó” (anexo 1.1, A1). Seguidamente, as crianças realizaram o desenho de uma memória que gostassem num retalho de tecido. Das crianças selecionadas apenas o Bernardo não esteve presente nesta sessão.

A **Cátia** mostrou-se momentaneamente interessada e implicada na história, como se pode verificar na figura 27, estando com atenção à primeira parte da leitura. Contudo, quando a história ultrapassou os 7 minutos, a Cátia começou a dar sinais de cansaço e desinteresse, não olhando para as personagens e distraíndo-se facilmente com barulhos exteriores. Na atividade de pintura do retalho, como se pode ser na figura 28, a Cátia mostrou-se implicada e focada, revelando interesse pela atividade. O nível de implicação que atribuímos à Cátia nesta sessão foi o nível 3.



Figura 27 – Cátia a ouvir a história



Figura 28 – Cátia a pintar o retalho

O **João** revelou interesse pela leitura da história, como se pode verificar na figura 29, mostrando-se atento e participativo. A certa altura até se levantou para se fazer ouvir dizendo “e eu gostei da parte em que ele roeu o casaco”. No final da história, foram realizadas perguntas de interpretação e o João respondeu a algumas delas com grande entusiasmo. Na atividade de pintura do retalho, o João mostrou-se implicado e focado (ver figura 30), referindo que ia desenhar a personagem principal da história a brincar. De uma

forma geral, o João revelou concentração durante a história, persistência e precisão durante a pintura e satisfação em ambas as atividades. Neste sentido, o nível de implicação que atribuímos ao João nesta sessão foi o nível 4.



Figura 29 – João a ouvir a história



Figura 30 – João a pintar o retalho

A **Marta** mostrou algum desinteresse pela história (ver figura 31), estando sempre desatenta e a olhar para os colegas em vez de olhar para as personagens da história. Embora se encontrasse sempre calada, não demonstrou concentração e satisfação por esta atividade. Em oposição, na atividade de pintura do retalho, como se pode ser na figura 32, a Marta mostrou-se implicada, focada e interessada. O nível de implicação que atribuímos à Marta nesta sessão foi o nível 3.



Figura 31 – Marta a ouvir a história



Figura 32 – Marta a pintar o retalho

A **Rita** mostrou-se interessada e implicada na história, como se pode verificar na figura 33, estando com atenção e participando regularmente, nomeadamente dizendo que adorou a parte em que a cadela fez xixi para cima da perna da tia. Durante a leitura,



levantou-se por diversas vezes para se aproximar das personagens, tendo que estar sempre a ser repreendida para se sentar, de forma a que os colegas também pudessem ver as personagens da história. Na atividade de pintura do retalho, como se pode ser na figura 34, a Rita mostrou-se implicada, focada e participativa. Como nos casos anteriores, a Rita revelou concentração e participação durante a história, persistência e precisão durante a pintura e satisfação em ambas. Assim, o nível de implicação que atribuímos à Rita nesta sessão foi o nível 4.



Figura 33 – Rita a ouvir a história



Figura 34 – Rita a pintar o retalho

O **Rui** mostrou-se interessado e implicado na história, como se pode verificar na figura 35, estando com atenção e participando regularmente, mesmo quando não era solicitado. Levantou-se por diversas vezes, tendo que estar sempre a ser repreendido para se sentar. Contudo, à primeira oportunidade referia que queria participar e, quando não se fazia ouvir, dizia mais alto “eu sei, eu quero dizer”. Na sua participação, o Rui recorreu também aos seus conhecimentos prévios de atividades realizadas anteriormente parecidas com a atual. Quando foi dada a oportunidade de manipular os fantoches, o Rui foi um dos dois alunos que quis participar voluntariamente e contar uma história inventada por si utilizando os fantoches (ver figura 36). Na atividade de pintura do retalho, como se pode ver na figura 37, o Rui mostrou-se implicado, focado e participativo, perguntando repetidamente o que se ia fazer e contando que ia desenhar um momento que tinha passado na praia, com um amigo do qual gostava muito. Em síntese, podemos referir que o Rui revelou concentração e participação durante a história, persistência e precisão durante a pintura e satisfação em ambas. Desta forma, o nível de implicação que atribuímos ao Rui nesta sessão foi o nível 5.



Figura 35 – Rui a ouvir a história



Figura 36 – Rui a manipular o fantoche



Figura 37 – Rui a pintar o retalho

#### 4.1.2. Análise da implicação na sessão II – “Todos diferentes, mas todos amigos”

Nesta sessão a educadora estagiária contou a história “Todos diferentes, mas todos amigos” (anexo 1.2. B1), cujo final foi escolhido pelas crianças. Seguidamente, as crianças realizaram um desenho do final que cada uma pretendia dar à história. Das crianças selecionadas não esteve presente na sessão o João.

O **Bernardo** mostrou-se interessado e focado na história, como se pode verificar na figura 38. Não participou na história, ao contrário de alguns colegas, contudo, esteve sempre com muita atenção. Escolheu o final da história em que os amigos se encontravam todos juntos. Na atividade de desenhar o final da história, o Bernardo desenhou a escola e os amigos todos a brincar. Como se pode ver pela figura 39, o Bernardo focou-se bastante nesta atividade. O nível de implicação que atribuímos ao Bernardo nesta sessão foi o nível 4.



Figura 38 – Bernardo a ouvir a história. Sessão II



Figura 39 – Bernardo a desenhar o final da história

A **Cátia** mostrou-se interessada e implicada na história, como se pode verificar na figura 40, estando com atenção à leitura. A Cátia escolheu o final da história no qual o Pedro ficou separado dos amigos, justificando que estes tinham ficado chateados com os maus comportamentos dele. Na atividade de desenhar o final da história a Cátia mostrou-se concentrada (ver imagem 41). Contudo, quando foi questionada acerca do que estava a desenhar, pareceu confusa. O nível de implicação que atribuímos à Cátia nesta sessão foi o nível 4.



Figura 40 – Cátia a ouvir a história. Sessão II



Figura 41 – Cátia a desenhar o final da história

A **Marta** mostrou-se interessada e implicada na história, ao contrário da sessão anterior (ver figura 42). Participou quando lhe foi proposto, nomeadamente na contagem das crianças que iam saindo do grupo de amigos. A Marta escolheu o final da história em que os amigos brincavam todos juntos. Na realização do desenho (ver figura 43), a Marta



distraía-se regularmente com barulhos de fundo ou conversas dos colegas. Contudo, quando foi questionada acerca do desenho que estava a fazer, respondeu que estava a desenhar os amigos todos juntos, porque eles tinham perdoado o Pedro por ter sido mau. O nível de implicação que atribuímos à Marta nesta sessão foi o nível 4.



Figura 42 – Marta a ouvir a história. Sessão II



Figura 43 – Marta a desenhar o final da história

A **Rita** revelou interesse e implicação durante a audição da história, como se pode verificar na figura 44, estando com atenção e participando regularmente, mesmo sem ser solicitada. Na atividade do desenho do final da história, como se pode ver na figura 45, a Rita mostrou-se implicada, focada e participativa. Revelou ter escolhido o final em que todos ficavam juntos e a brincar às escondidas. Foi notória a concentração e participação durante a história, persistência e precisão durante o desenho e satisfação em ambas as atividades. O nível de implicação que atribuímos à Rita nesta sessão foi o nível 5.





Figura 44 – Rita a ouvir a história. Sessão II



Figura 45 – Rita a desenhar o final da história

O **Rui** mostrou-se interessado e implicado na história (ver figura 46), estando com atenção e participando regularmente quando lhe era solicitado e por iniciativa própria. Ao escolher o final da história, o Rui quis fazer-se ouvir gritando que queria o final em que os amigos brincavam todos juntos. Na atividade do desenho sobre o final da história, o Rui mostrou-se implicado e focado, não desviando a cabeça do desenho e não respondendo aos colegas que iam falando com ele, como se pode ver na figura 47. Neste sentido, revelou concentração e participação durante a história, persistência e precisão durante o desenho e satisfação em ambas. O nível de implicação que atribuímos ao Rui nesta sessão foi o nível 5.



Figura 46 – Rui a ouvir a história. Sessão II



Figura 47 – Rui a desenhar o final da história

### 4.1.3. Análise da implicação na sessão III – “As línguas da paz”

Nesta sessão a educadora estagiária mostrou uma apresentação em PowerPoint que contou com a presença de algumas personagens de outros países que iam ensinando as crianças a cumprimentarem-se de acordo com a sua cultura e a dizer a palavra “paz” na sua língua (anexo 1.3, C1, C2). No final da apresentação, foi contada a história do porquê a pomba ser o símbolo da paz e construiu-se uma pomba da paz.

O **Bernardo** revelou interesse em conhecer as personagens dos outros países (ver figura 48), nomeadamente os esquimós, como se pode ver na figura 49. Na atividade de construção revelou-se implicado (ver figura 50) e entusiasmado. Em síntese, revelou concentração e entusiasmo por conhecer outras personagens, persistência e precisão durante a construção da pomba da paz e satisfação em ambas. O nível de implicação que atribuímos ao Bernardo nesta sessão foi o nível 4.



**Figura 48 – Bernardo a conhecer as personagens**



**Figura 49 – Bernardo a cumprimentar à esquimó**



**Figura 50 – Bernardo a construir a pomba**

A **Cátia** mostrou-se implicada, concentrada e interessada em conhecer personagens de outros países, como se pode verificar na figura 51. Quando foi proposto cumprimentar os colegas da forma que os personagens iam ensinando (ver figura 52), a Cátia referia sempre que não tinha com quem treinar esses cumprimentos para o poder fazer com a educadora estagiária. Na realização da pomba da paz a Cátia mostrou-se implicada. A atividade revelou-se difícil para a criança, tendo em conta que tinha apenas 4 anos e não estava ainda muito desenvolvida na motricidade fina, contudo a criança pareceu

interessada na mesma (ver figura 53). O nível de implicação que atribuímos à Cátia nesta sessão foi o nível 4.



**Figura 51 – Cátia a conhecer as personagens**



**Figura 52 – Cátia a cumprimentar a educadora estagiária**



**Figura 53 – Cátia a construir a pomba**

O **João** mostrou-se interessado em conhecer personagens de outros países (ver figura 54), nomeadamente os esquimós. Foi dos primeiros a chegar ao pé do colega do lado para poder dar-lhe um beijinho à esquimó, como se pode ver na figura 55. Na atividade de construção revelou-se implicado (ver figura 56), apesar de ter algumas dificuldades na dobragem das asas. Porém, rapidamente se levantou e dirigiu-se à educadora estagiária para que esta o auxiliasse. Em suma, revelou concentração e entusiasmo ao conhecer outras personagens, persistência e precisão durante a construção da pomba da paz e satisfação em ambas. O nível de implicação que atribuímos ao João nesta sessão foi o nível 5.



**Figura 54 – João a conhecer as personagens**



**Figura 55 – João a cumprimentar à esquimó**



**Figura 56 – João a construir a pomba**



A **Marta** mostrou algum desinteresse pela história (ver figura 57), estando frequentemente desatenta. Todavia, quando as personagens ensinaram algumas formas de cumprimento às crianças, a Marta pareceu mais atenta e entusiasmada, como se pode ver na figura 58. Na construção da pomba da paz (ver figura 59), a Marta implicou-se e foi muito perfeccionista no seu trabalho, demorando algum tempo a realizar a atividade, pois queria deixar tudo perfeito. Como indicado em atividades anteriores, a Marta parece gostar de atividades plásticas. O nível de implicação que atribuímos à Marta nesta sessão foi o nível 3.



**Figura 57 – Marta a conhecer as personagens**



**Figura 58 – Marta a explicar que a mãe também lhe dá beijinhos à esquimó**



**Figura 59 – Marta a construir a pomba**

A **Rita** mostrou-se entusiasmada por conhecer personagens de outros países, como se pode observar na figura 60. Interessou-se por cumprimentar os colegas da forma como as personagens a iam ensinando (ver figura 61) e ainda revelou interesse pelas palavras escritas noutras línguas. Ao construir a pomba da paz, a Rita demonstrou empenho e concentração (ver figura 62), revelando um nível de implicação elevado (nível 5). Sugeriu que no final se levassem as pombas para casa para ela poder mostrar à mãe.



**Figura 60 – Rita a conhecer as personagens**



**Figura 61 – Rita a cumprimentar como os japoneses**



**Figura 62 – Rita a construir a pomba**

O **Rui** mostrou-se interessado em conhecer personagens oriundas de outros países, como se pode verificar na figura 63. Revelou interesse em saber qual o significado das palavras que as personagens iam mostrando e ainda revelou entusiasmo em cumprimentar os colegas da mesma forma que os japoneses (ver figura 64). Na construção da pomba da paz, foi o primeiro a terminar, revelando persistência e concentração (ver figura 65). No final quis ir brincar com a pomba para o recreio. Revelou um nível 5 de implicação nesta sessão.



**Figura 63 – Rui a conhecer as personagens**



**Figura 64 – Rui a cumprimentar como os japoneses**



**Figura 65 – Rui a construir a pomba**

#### **4.1.4. Análise da implicação na sessão IV – “Encontro com a paz”**

Nesta sessão foi aprendida uma canção com o título “Encontro com a paz” e no final foi mostrada a manta de retalhos construída pelas crianças na primeira sessão. No final, cantou-se a canção em redor da manta.

O **Bernardo** mostrou-se interessado pela manta de retalhos, como se pode verificar na figura 66, mas não fez nenhum comentário nem tentou mostrar aos colegas o desenho que tinha feito, ao contrário das outras crianças. Ao cantar em redor da manta, notava-se que o Bernardo estava entusiasmado e alegre, abanando a manta e tentando cantar as partes da canção que sabia (ver figura 67). Nesta sessão, o Bernardo revelou estar no nível 3 de implicação.



Figura 66 – Bernardo a ver a manta de retalhos



Figura 67 – Bernardo a cantar em roda da manta

A **Cátia** mostrou-se interessada pela manta completa, mas não foi muito efusiva (ver figura 68). Já na atividade da canção, mostrou-se alegre e mais dinâmica (ver figura 69). Revelou um nível 4 de implicação nesta sessão.



Figura 68 – Cátia a ver a manta de retalhos



Figura 69 – Cátia a cantar em roda da manta

O **João** revelou alegria e satisfação ao ver o seu desenho enquadrado na manta de retalhos, como se pode ver na figura 70. Enquanto cantava a canção “Encontro com a paz” em redor da manta, o João mostrou-se satisfeito e divertido, abanando a manta com vigor e



sorrindo enquanto o fazia (ver figura 71). O nível de implicação que atribuímos ao João nesta sessão foi o nível 4.



Figura 70 – João a ver a manta de retalhos



Figura 71 – João a cantar em roda da manta

A **Marta** mostrou-se bastante interessada pela manta, como se pode observar na figura 72, levantando-se e apontando para o seu desenho. Em redor da manta, a Marta cantou a canção ao início. No entanto, com o abanar da manta, entusiasmou-se e parou de cantar, rindo-se do efeito que esta fazia (ver figura 73). O nível de implicação que atribuímos à Marta nesta sessão foi o nível 4.



Figura 72 – Marta a ver a manta de retalhos



Figura 73 – Marta a cantar em roda da manta

A **Rita** ficou muito entusiasmada ao ver o resultado final da manta, levantando-se logo para apontar para o desenho que tinha pintado, como se pode verificar na figura 74. Rapidamente comentou com os amigos que o seu era o maior. Ao cantar em redor da manta, a Rita cantou bem alto e abanou tanto a manta que teve de ser repreendida, tal era a exaltação (ver figura 75). Revelou estar no nível 5 de implicação.



Figura 74 – Rita a ver a manta de retalhos



Figura 75 – Rita a cantar em roda da manta

O **Rui** mostrou-se bastante satisfeito ao ver o resultado final, como se pode ver na figura 76. Estava preocupado em mostrar aos amigos o desenho que ele tinha feito e qual a letra que tinha pintado. Também revelou iniciativa ao procurar os desenhos dos seus melhores amigos, assinalando na manta onde estes se encontravam. Na atividade em que todos se encontravam em redor da manta para cantar a canção, o Rui estava entusiasmado e implicado (ver figura 77). Sugeriu até fazer-se uma vez com berlines no centro da manta para ver quanto tempo aguentavam sem cair. Desta forma, atribuímos o nível 5 de implicação ao Rui nesta sessão.



Figura 76 – Rui a ver a manta de retalhos



Figura 77 – Rui a cantar em roda da manta



De forma a fazermos uma reflexão sobre os resultados da avaliação da implicação antes e durante o projeto, elaboramos a tabela 1, que mostra, sucintamente, os níveis de implicação das crianças antes do projeto e durante o projeto, nomeadamente em cada sessão. Podemos verificar que houve evolução em grande parte das crianças, como é o caso do João, que subiu do nível 3 para o nível 4 e o caso da Rita e do Rui que subiram do nível 4 para o nível 5.

Dentro da avaliação realizada durante o projeto, temos algumas variações de sessão para sessão. A primeira sessão foi onde se verificaram níveis de implicação mais baixos, possivelmente pelo facto de as crianças ainda não estarem habituadas ao projeto. Seguiram-se as sessões II e III, com níveis de implicação superiores à primeira na maioria das crianças. Para finalizar, na última sessão também se verificou uma descida dos níveis de implicação em duas das crianças. Esta descida pode dever-se ao facto desta atividade não ser tão dinâmica como as duas anteriores, que requereram maior concentração e participação por parte das crianças.

**Tabela 1 – Níveis de implicação das crianças antes e durante o projeto**

Nome fictício da criança	Avaliação da implicação antes do projeto	Avaliação da implicação durante o projeto				Média da avaliação de todas as sessões do projeto
		Sessão I	Sessão II	Sessão III	Sessão IV	
Bernardo	?	*	4	4	3	4
Cátia	4	3	4	4	4	4
João	3	4	*	5	4	4
Marta	3	3	4	3	4	3
Rita	4	4	5	5	5	5
Rui	4	5	5	5	5	5

\*Não estiveram presentes na sessão

Estes níveis de implicação sugerem que as crianças estavam a aprender, pois ao encontrarem-se implicadas, estavam mais concentradas e mais recetivas à aprendizagem. No ponto seguinte iremos procurar analisar que conhecimentos, capacidades, atitudes e valores é que as crianças desenvolveram com as atividades realizadas.

## 4.2. Análise de conteúdo das gravações vídeo das sessões

### 4.2.1. Conhecimentos

Ao longo deste projeto realizámos atividades que permitiram às crianças desenvolver conhecimentos sobre a paz, nomeadamente sobre a noção de paz. A noção de paz foi trabalhada na sessão III, durante a qual as crianças visionaram uma apresentação em PowerPoint. Nesta apresentação iam aparecendo algumas personagens oriundas de outros países e cada personagem trazia a palavra “paz” escrita na sua língua materna. Seguidamente, foi aberta uma discussão entre as crianças e a educadora estagiária, de forma a perceber quais eram as representações das crianças sobre a palavra “paz”.

**EE:** (...) Paz. Conheces essa palavra? Sabes o que significa?

**Rui:** É quando uma pessoa está triste e outra pessoa está a chatear e depois diz “deixa-me em paz”.

**EE:** Deixa-me em paz, muito bem. E o que quer dizer deixa-me em paz?

**Rui:** É “para quieto”.

**Alexandre:** É “não queremos que ninguém nos chateie”. É quando queremos ficar sozinhos.

(Sessão III: 111 – 115. Anexo 5)

**EE:** Mas primeiro vamos perceber o que é que a pomba está aqui a fazer. Porque é o símbolo da paz. Samuel, não se faz mal aos amigos. Estamos a falar de paz. Paz é respeitarmo-nos uns aos outros, é darmos-nos bem com os outros.

**Alexandre:** É comportarmo-nos bem.

**EE:** Exatamente.

**André:** É calar.

**EE:** Também, de vez em quando, isso também é paz.

(Sessão III: 122 – 126. Anexo 5)

Para além de associarem a noção de paz a um comportamento que terão de ter para com os outros de forma a não os “chatear” e a “deixá-los em paz”, as crianças também conseguiram perceber que esta noção se opõe à noção de guerra, que parece ser mais facilmente entendida. Embora não tenhamos conseguido transcrever algumas das falas das

crianças em relação a este assunto, por percalços técnicos com a câmara, podemos afirmar que as crianças, após serem questionadas sobre o que lhes fazia lembrar a palavra paz, referiram que eram o contrário de guerra e que a guerra era uma coisa má, por isso, a paz era uma coisa boa. Na sessão seguinte, tentámos relembrar esse assunto, de forma a ficarmos com um registo vídeo desta reflexão:

**EE:** Vocês lembram-se do que estivemos a falar estes dias? Quem se lembra põe o dedito no ar. Rui, diz.

**Rui:** Do Zaki.

(...)

**EE:** Sim. Mas isso são os amigos que nós conhecemos. Mas nós falamos de outras coisas, do que é que nós falámos mais?

**ED:** Falámos ontem sobre isso, alguém se lembra? Era aquela coisa que é o contrário de guerra.

**Alexandre:** Ah PAZ

**EE:** Paz, boa.

(Sessão IV: 001 – 015. Anexo 5)

Para além de terem desenvolvido e partilhado conhecimentos e representações sobre os conceitos de paz e de guerra, as crianças desenvolveram conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural. Isso pôde verificar-se em todas as sessões, pois em todas elas estiveram presentes personagens de outros países, com culturas e línguas diferentes das deles. Por exemplo, na sessão I, foi introduzida a França e a língua francesa, pois as crianças escutaram uma história em que a avó (personagem da história) referia que tinha ido a França e tinha aprendido a dizer “bom dia” em francês. As crianças mostraram-se interessadas em repetir a palavra e ensiná-la ao neto Filipe.

**EE:** “(...) É que este retalho aqui, faz-me lembrar um vestido que o teu avô me ofereceu quando fomos a França. Sabes que ele me ensinou a falar francês? Ai sim avó? E o que é que ele te ensinou a dizer? Ensinou-me a dizer “Bom dia”. Querem saber como é que se diz bom dia em francês? Bonjour. Digam lá vocês. Bonjour.

**T:** Bonjour.

**Alexandre:** Nós já sabemos, já fizemos esse jogo.

**EE:** Pois já. E a avó também sabe, mas o Filipe não sabia como é que se dizia. Ensinem lá ao Filipe como é que se diz.

**ALS:** Bonjour. Bonjour.

**EE:** O Filipe diz que vai tentar dizer. Bonjour.

**Alexandre:** Boa Filipe.

(Sessão I: 058 – 064. Anexo 5)

Na sessão II foi contada uma história onde foram introduzidas personagens de outros países como a Ming, da China, o Zaki de Moçambique, o Nelsinho do Brasil e o Adam do Paquistão. Na sessão III, tal como na anterior, foram introduzidas personagens de outros países, que interagiram com as crianças e lhes ensinaram algumas palavras nas suas línguas e outras formas de cumprimento. No exemplo seguinte, uma menina japonesa queria vir a Portugal e as crianças aprenderam como se cumprimenta no Japão.

**EE:** Querem saber como é que ela cumprimenta os amigos? <mostra o diapositivo 2> Assim. André, vem cá <Solicita ao André que se desloque à frente e que exemplifique, em conjunto com a educadora estagiária, como os japoneses se cumprimentam> Imaginem, esta sou eu, este é o André. Acabamos de nos conhecer agora e pomos assim as mãozinhas e fazemos isto. <curvando-se para a frente com as duas mãos juntas, junto ao peito> Ahahah

**ALS:** Ahahah

**EE:** Vá, todos em pé. Façam todos. <Todas as crianças fizeram> Muito bem. Agora vamos sentar. Rui, gostavas de cumprimentar a Akira?

**Rui:** Gostava de cumprimentar o homem.

(Sessão III: 026 – 029. Anexo 5)

Ainda na mesma sessão, as crianças revelaram que tinham aprendido a dizer algumas palavras noutras línguas, como por exemplo, a dizer “olá” em mandarim (ni hao). Para isso, a educadora estagiária mostrou um diapositivo de uma menina chinesa, que as crianças reconheceram e que tinha vindo visitá-las novamente. Neste excerto as crianças demonstraram ainda possuir conhecimentos sobre outras formas de escrita que diferem da nossa.

**Rita:** Essa é a Ming.

**EE:** É a Ming, não é? Esta vocês já conhecem. Vamos dizer olá à Ming.

**ALS:** OLÁ.

**EE:** Não é assim. Ela é chinesa, como é que se diz olá em chinês?

**Rui:** Ni hao

**T:** Ni hao

**EE:** Ni hao, muito bem. A Ming hoje veio cá para nos trazer uma surpresa <muda para o diapositivo 6>. Olhem a surpresa que ela nos trouxe.

**Sara:** Um leque.

**EE:** Um leque, boa. Mas o que é que está aqui no leque? Está aqui uma coisa.

**Sara:** Escrita.

**EE:** Escrita? Mas esta escrita não é igual à nossa. Nós não temos esta letra no nosso alfabeto, pois não?

**Rui:** Porque é chinês.

(Sessão III: 062 – 073. Anexo 5)

Para além do conhecimento de línguas e culturas de outros países, as crianças também revelaram conhecer as formas de cumprimento da sua cultura, como se pode verificar através da sessão III, quando a educadora estagiária pergunta às crianças como é que estas cumprimentavam os seus colegas e amigos.

**EE:** Vamos sentar. Olhem, mas ela para nos vir visitar, chegava aqui e tinha de nos vir cumprimentar como toda a gente, não era? Vocês como é que se cumprimentam uns aos outros?

**Alexandre:** <levantando-se> Eu dou um beijinho às meninas. E aos rapazes um passou-bem.

(Sessão III: 020 – 021. Anexo 5)

Em suma, verificamos que as crianças adquiriram conhecimentos sobre a paz, nomeadamente a noção de paz, assim como conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural, identificando o nome das personagens introduzidas nas histórias e revelando conhecer as formas de cumprimento da sua cultura e das culturas abordadas, assim como dizer as palavras “olá” e “paz” em outras línguas.

Em seguida, passaremos a apresentar quais as capacidades que as crianças desenvolveram com a participação neste projeto.

### 4.2.2. Capacidades

Durante as sessões, as crianças revelaram ter desenvolvido várias capacidades, nomeadamente, a capacidades de comunicar e argumentar, utilizando frases complexas

para responder a questões que lhes eram colocadas ou para acrescentar informação que estava a ser transmitida ao grupo. Veja-se o exemplo seguinte onde se falava sobre a história que tinham ouvido na sessão I, intitulada “manta de retalhos”.

**EE:** Vocês quando vão a casa da avó, ela também está a costurar?

**Alexandre:** Não. A minha não tem uma máquina de costura.

**EE:** Não tem? E não costura à mão?

**Rita:** A minha tem. A minha avó tem uma coisa de costura.

**EE:** Uma máquina de costura?

**Rita:** Sim. E ela costura todos os dias.

**Rui:** A minha também tem.

**EE:** A tua avó tem? E ela costuma costurar roupinha para ti?

**Rui:** Não sei, porque eu quase nunca estou lá.

**EE:** Ah, pois. Olha, sabem uma coisa? A minha avó costuma costurar roupa para mim.

**Rita:** Tânia, a minha avó costura todos os dias+.

(Sessão I: 072 – 082. Anexo 5)

**E1:** Vais fazer o quê Cátia?

**Cátia:** Quando estava em casa do avô. Vou desenhar o meu avô e o sofá. Ele está sempre a ver notícias no sofá.

**ED:** O que vais desenhar Rui?

**Rui:** Eu a mergulhar no mar. Vou desenhar uma onda e depois um amigo meu e eu a brincarmos na praia, porque eu quando vou à praia eu vou a correr e atiro-me.

(Sessão I: 148 - 151)

Pudemos ainda verificar que as crianças desenvolveram a capacidade de comparar e refletir sobre as semelhanças e diferenças que existem entre os sistemas de escrita, nomeadamente no que se refere ao mandarim (ver anexo 5, Sessão III: 062 - 073). A título de exemplo, na sessão III, a educadora estagiária mostrou a palavra paz escrita em mandarim e questionou as crianças sobre as diferenças entre os caracteres chineses e as letras que as crianças conhecem do alfabeto latino.

**EE:** Um leque, boa. Mas o que é que está aqui no leque? Está aqui uma coisa.

**Sara:** Escrita.

**EE:** Escrita? Mas esta escrita não é igual à nossa. Nós não temos esta letra no nosso alfabeto, pois não?

**Rui:** Porque é chinês.

(Sessão III: 070 – 073. Anexo 5)

Posto estes exemplos de capacidades que as crianças desenvolveram no decorrer do nosso projeto, apresentamos seguidamente as atitudes e valores.

### 4.2.3. Atitudes e valores

Em relação às atitudes e valores, pretendíamos, com as nossas atividades, que as crianças desenvolvessem atitudes positivas face a outras línguas e face aos outros, mostrando curiosidade por outras línguas e culturas e preocupação em relação a outros seres, sejam eles animados ou inanimados.

Durante as sessões do projeto as crianças revelaram que se preocupavam com o outro e que não aceitavam que as pessoas de outras culturas fossem maltratadas. No exemplo seguinte, a educadora estagiária estava a contar uma história na qual várias crianças iam sendo expulsas do seu grupo de amigos, por virem de países diferentes, por falarem uma língua diferente ou por terem uma característica que os distinguiu do “líder” do grupo. Vejamos a reação de uma das crianças.

**EE:** “O Ruben ficou muito quietinho, sem dizer nada, com medo que também fosse expulso do grupo. Até que o Pedro olhou para ele e disse assim, e tu? O que é que estás aí a olhar, ó caixa de óculos?”

**ALS:** Ahahah

**Alexandre:** Não se chama assim, Pedro.

(Sessão II: 85 - 87. Anexo5)

As crianças revelaram também saber qual a atitude correta a tomar quando cometemos algum erro ou temos comportamentos que podem ferir os outros, como se pode ver no exemplo seguinte:

**Rui:** Foi o Pedro que estava a brincar com todos os meninos que antes não estavam a brincar porque o Pedro expulsou todos.

**EE:** Mas aqui estavam todos...

**ALS:** A brincar+

**EE:** A brincar, todos juntos.

**Alexandre:** Mas eles estão todos juntos a brincar, mas o Pedro ainda continua zangado no meio deles.

**EE:** Mas porque será que o Pedro já está aqui? Será que os outros meninos perdoaram o que o Pedro disse?

**ALS:** SIM.

**Alexandre:** Ele disse desculpa.

**EE:** E isso é bom ou é mau?

**ALS:** Bom.

**EE:** É muito bom. É muito bom perdoar os amigos.

(Sessão II:131 – 138. Anexo 5)

Também conseguimos verificar que as crianças se encontravam motivadas para a aprendizagem de línguas, revelando abertura ao outro, como se pode verificar nos seguintes exemplos, em que as crianças respondem com entusiasmo e em voz alta que querem conhecer personagens novas, oriundas de outros países, assim como saber o significado de palavras escritas em línguas diferentes da sua e repetir palavras em línguas estrangeiras.

**EE:** E esta menina gostava de nos vir visitar um dia. Vocês gostavam que ela nos viesse visitar?

**T:** SIM. <Algumas crianças levantando-se>

Sessão III (018 - 019)

**EE:** Querem saber o significado desta palavra em português?

**ALS:** Sim.

Sessão III (079 - 080)

**EE:** “(...) É que este retalho aqui, faz-me lembrar um vestido que o teu avô me ofereceu quando fomos a França. Sabes que ele me ensinou a falar francês? Ai sim avó? E o que é que ele te ensinou a dizer? Ensinou-me a dizer “Bom dia”” Querem saber como é que se diz bom dia em francês? Bonjour. Digam lá vocês. Bonjour.



**T:** Bonjour.

**Alexandre:** Nós já sabemos, já fizemos esse jogo.

**EE:** Pois já. E a avó também sabe, mas o Filipe não sabia como é que se dizia. Ensinem lá ao Filipe como é que se diz.

**ALS:** Bonjour. Bonjour.

**EE:** O Filipe diz que vai tentar dizer. Bonjour.

**Alexandre:** Boa Filipe.

(Sessão I: 058 – 064. Anexo 5)

Face os exemplos expostos em todas as categorias analisadas, é necessário refletir sobre os resultados obtidos. Neste sentido, fazemos, seguidamente, uma breve síntese sobre os níveis de implicação registados em cada sessão, assim como sobre os conhecimentos, capacidades e atitudes e valores que as crianças desenvolveram com a participação neste projeto.

### 4.3. Síntese dos resultados

Finalizada a análise de dados recolhidos nas sessões de intervenção com as crianças, consideramos pertinente fazer uma síntese final, de forma a perceber se conseguimos atingir os objetivos do projeto, assim como responder à questão orientadora do mesmo.

Um dos objetivos do nosso projeto era “avaliar e compreender os efeitos de um projeto de SDLC nos conhecimentos, atitudes e capacidades de um grupo de crianças em idade pré-escolar”. A partir da análise que realizámos anteriormente, pudemos observar alguns desses efeitos ao nível das capacidades, conhecimentos e atitudes e valores, sobretudo no que se refere a outras línguas e culturas.

Podemos agora afirmar que as crianças demonstraram entusiasmo e interesse pelas atividades realizadas, assim com pela abordagem de outras línguas e culturas, nomeadamente quando lhes foram apresentadas personagens oriundas de outros países, a falarem línguas diferentes das suas. As crianças mostraram-se motivadas para aprender algumas palavras nessas línguas que iam sendo introduzidas e ainda revelaram atitudes de respeito face às diferenças linguísticas e culturais. Ainda no que se refere aos conhecimentos adquiridos através deste projeto no âmbito da SDLC, as crianças também

revelaram conhecer o nome dos países que iam sendo abordados, assim como formas de cumprimento em diferentes línguas e conforme as diferentes culturas.

Para além de todos os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que as crianças mobilizaram com o decorrer do projeto face à SDLC, este projeto também contribuiu para que as crianças pudessem adquirir conhecimentos, capacidades, atitudes e valores no âmbito da educação para a paz, o que nos indica que o nosso segundo objetivo também foi atingido, sendo este “compreender como podemos promover uma educação para a paz através da SDLC no jardim de infância”.

As crianças manifestaram motivação e interesse pelo tema da paz e conseguiram apresentar a sua própria noção de paz, opondo-a também à noção de guerra. Podemos afirmar ainda que revelaram atitudes positivas face ao tema e aos colegas a partir do que foi abordado nas sessões, pois começaram a dizer aos colegas, quando estes se exaltavam, que tinham de se portar bem para fazer paz. Também revelaram interesse por saberem dizer a palavra “paz” noutras línguas como em inglês, mandarim, espanhol e hindi.

Em todas as atividades houve um elevado nível de implicação por parte das crianças, o que demonstra que o projeto foi bem aceite pelas mesmas e que era do seu interesse, favorecendo uma aprendizagem mais sólida dos conteúdos que iam sendo abordados.

Neste sentido, e tendo em conta tudo o que foi referido, já nos sentimos capazes de responder à questão de investigação elaborada no início do projeto, a qual relembramos: “como podemos promover uma educação para a paz no jardim de infância através da abordagem SDLC?”.

Com a realização deste projeto, tomámos consciência de que é na idade pré-escolar que devemos começar a sensibilizar as crianças para as diferenças linguísticas e culturais, de forma a que estas tenham atitudes de respeito face aos outros, para que não se construa um mundo repleto de preconceitos e conflitos. Através de atividades como as que foram realizadas neste projeto (leitura de histórias, atividades de expressão plástica, contacto com pessoas ou personagens de outros países, entre outras), as crianças aprenderam sobre o mundo e sobre os outros, desenvolveram atitudes e comportamentos de tolerância e respeito pelos outros, ficaram motivadas para a aprendizagem de outras línguas, para mais facilmente se poderem relacionar, de forma pacífica, com os demais.

## **CONCLUSÃO**

**“Quando pensamos, fazemo-lo com o fim de julgar ou chegar a uma conclusão, quando sentimos é para atribuir um valor pessoal a qualquer coisa que fazemos.”**

Carl Jung

Completando a frase de Carl Jung, supracitada no separador da conclusão, podemos afirmar, com certeza, que esta experiência tem um valor enorme na nossa vida futura, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, pois durante todo o processo foram surgindo diferentes tipos de experiências, acontecimentos e sentimentos que nos marcaram e nos fizeram refletir e aprender, chegando à conclusão de que fizemos uma boa escolha.

Os nossos sonhos sempre passaram pelo exercício da profissão docente, quer fosse ao nível do pré-escolar, quer do primeiro ciclo, e este trabalho tornou isso possível através do contacto com um grupo de crianças em idade pré-escolar e do desenvolvimento de um projeto de educação global.

Este projeto de investigação/intervenção surgiu no âmbito das Unidades Curriculares “Seminário de Investigação Educacional” e “Prática Pedagógica Supervisionada”, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB, que estamos a frequentar na Universidade de Aveiro. O projeto teve como principais objetivos avaliar e compreender os efeitos de um projeto de SDLC nos conhecimentos, atitudes e capacidades de um grupo de crianças em idade pré-escolar, e ainda, compreender como podemos promover uma educação para a paz através da SDLC no jardim de infância. A questão de investigação definida foi “Como podemos promover uma educação para a paz no jardim de infância através da abordagem SDLC?”.

As temáticas abordadas ao longo de todo o processo foram a sensibilização à diversidade linguística e cultural, a educação global e a educação para a paz, tendo-nos preocupado em realizar um projeto que englobasse estas três dimensões. A seleção dos temas foi feita tendo em conta o objetivo de consciencializar as crianças para as situações do mundo atual, que, como referido ao longo do trabalho, é cada vez mais globalizado e com cada vez mais diversidade linguística e cultural. Neste sentido, consideramos importante o trabalho dos educadores em sensibilizar as crianças, desde cedo, a terem atitudes de respeito face ao outro, sabendo conviver em sociedade de forma pacífica.

É importante lembrar que todo o percurso de desenvolvimento deste projeto foi descrito ao longo do texto, passando pelo enquadramento teórico, pela sua planificação, pela descrição das sessões e dos intervenientes, e pela análise e avaliação dos resultados. Neste momento, em que nos debruçamos sobre uma conclusão, podemos referir que este projeto contribuiu para que as crianças conhecessem novas culturas e línguas e ficassem

sensibilizadas para as diferenças, de forma a poder conviver com os outros de forma pacífica, aceitando-os e respeitando-os.

Torna-se relevante salientar que este estudo apresentou algumas limitações, nomeadamente em relação ao tempo, pois, como decorria em função das horas da prática pedagógica, houve pouca liberdade para podermos prolongar as sessões, assim como para reformularmos alguns aspetos que consideramos terem corrido menos bem, como, por exemplo, a realização de atividades menos extensas e a planificação de atividades em grupo, de forma a fomentar o trabalho colaborativo e de entreajuda.

Um outro aspeto limitador foi a idade das crianças. Algumas das crianças ainda eram muito novas, não conseguindo estar mais do que 10 minutos concentradas a escutar as histórias e a realizar as atividades que lhes eram propostas. Saliento também que um grupo heterogéneo dificultou um pouco mais o processo de planificação, pois tínhamos sempre a preocupação de satisfazer os interesses e atender as capacidades de todas as crianças, sem exigirmos demasiado às crianças mais novas ou pouco às crianças mais velhas.

Apesar de tudo, consideramos que este projeto foi implementado com sucesso, pois conseguimos dar resposta a todos os objetivos que definimos, assim como conseguimos satisfazer as crianças com atividades do seu agrado e que foram importantes para as suas aprendizagens. Sentimos, por isso, que a aprendizagem de valores, como o respeito pelo outro e a vontade de saber mais, foi sem dúvida potenciada pela nossa intervenção através das atividades realizadas neste projeto.

Para finalizar, gostaríamos de acrescentar que, apesar de este projeto ter tido sucesso entre as crianças, também foi um sucesso para nós, na medida em que, agora, nos sentimos mais preparadas para realizar outro tipo de projetos semelhantes a este num contexto de trabalho futuro, tornando-se numa boa ferramenta de trabalho e numa boa experiência pessoal.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abarca Obregón, G. M., Herrero Rico, S., & Amat, A. F. (2011). Educación para la paz desde una visión holística para la conformación de una ciudadanía crítica. *Revista Quaderns Digitals*, 69, 1-17.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Andrade, A. I., Diamanti, L., Antoine, M.-N., Arancibia, E., Beckmann, L., Camargo, K., Enkhardt, N., Moura, I., & Piranha, J. M. (2011). Intercomprensione, interculturalità e educazione alla pace: una sfida etica. In H. Araújo e Sá, M. de Carlo & M.-N. Antoine (Eds.), *L'intercomprensione: la vivre, la comprendre, l'enseigner. Cadernos do LALE, Série Propostas n.º 6* (pp. 109-130). Aveiro: UA Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (Vol. 7ª edição). Brasil: Vozes Editora.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Silva, M. C. d., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G.-P. (2010). *Guia Prático para a Educação Global: Um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Schröder-Sura, A., & Noguero, A. . (2007). *Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia prático para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, E. A. (2015). *A competência global na aula de língua inglesa: como preparar os alunos para viver e agir no mundo atual?* Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de mestrado não publicado).
- Cm-Ílhavo. (2012). Município de Ílhavo. Disponível online em <http://www.cm-ilhavo.pt/pages/68> (consultado a 20/10/15).



## Referências Bibliográficas

- CoE. (2003). *Recommendation 1318 on Globalisation and Sustainable Development*. Council of Europe, Parliamentary Assembly.
- Correia, M. (a surgir, 2016). *Direitos humanos no jardim de infância: o direito de ser diferente*. Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório de mestrado).
- Coutinho, C. P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade* (Vol. 12). Educação Unisinos. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, 6, 15-21.
- Dabène, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, 6, 13-21.
- Delors, J., Al-Mufti, I. a., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Brasil: Cortez Editora.
- Díaz de Cerio, J. L. (1998). *Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Diskin, L., & Roizman, L. G. (2002). *Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas* (2ª ed.). Brasília: UNESCO.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Estrela, M. T. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Kemmis, S. (1980). Action research in retrospect and prospect. Conferência apresentada no Anual General Meeting of the Australian Association for Reseach. Sidney,

## Referências Bibliográficas

- Austrália, 6-9 Novembro. Disponível online em <http://eric.ed.gov/?id=ED200560> (consultado a 15/02/16).
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).
- Lourenço, M., Andrade, A. I., & Sá, S. (2014). Diversidade linguística e formação contínua de educadoras de infância: Que possibilidades de desenvolvimento profissional? In A. I. Andrade, M. H. Araújo e Sá, R. M. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (Eds.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 359-379). Aveiro: UA Editora.
- ME. (1997a). Lei-quadro da Educação Pré-escolar. Disponível online em <http://www.iapmei.pt/iapmei-leg-03.php?lei=2388> (consultado a 12/11/15).
- ME. (1997b). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ME. (2001). Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário). Disponível online em [http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ece/DL204-2001\\_30Ago.pdf](http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ece/DL204-2001_30Ago.pdf) (consultado a 04/05/16).
- O’Laughlin, E., & Wegimot, L. (2014). *Global Education in Portugal. The European Global Education Peer Review Process National Report on Global Education in Portugal*. s/l: Global Education Network Europe (GENE).
- Oliveira, E., Ens, R., Andrade, D., & Mussis, C. (2003). Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4 (9), 11-27.
- Oxfam. (2006). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. London: Oxfam GB.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parra, J. (Ed.). (2012). *The Human Rights-Based Approach: A Field of Action for Human Rights Education*. Geneva: Les edition du Cifedhop.
- Peterson, A., & Warwick, P. (2015). *Global Learning and Education: Key Concepts and Effective Practice*. Abingdon: Routledge.

## Referências Bibliográficas

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Prado, L. C. (2007). *A política econômica deles, e a nossa... uma resenha de A globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais* (Vol. 11, nº.3). Rio de Janeiro: Revista de Economia Contemporânea.
- Ribeiro, R., & Poeschl, G. (2013). Globalização e suas consequências: representações de estudantes e profissionais portugueses. *Psicologia e Saber Social*, 2(1), 51-71.
- Rocha, A. R., Henriques, C., & Pinho, A. S. (2013). Jogar com as línguas e as culturas: Reflexões a partir de um projeto de investigação-ação no pré-escolar. *Indagatio Didactica* 4, 1-23.
- Ryan, R. (2010). Environmental dimensions of peace and conflict studies. *Peace and Conflict Review*, 5(1), s/p.
- Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável. Que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada).
- Sá, S., & Andrade, A. I. (2008). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Saber & Educar*, 14, Disponível online em [http://www.esepf.pt/rev/?p=a\\_pt/sed14\\_cad01.html](http://www.esepf.pt/rev/?p=a_pt/sed14_cad01.html) (consultado a 02/12/15).
- Sager, F., & Sperb, T. M. (1998). *O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças* (Vol. 11). Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silva, T. T. (2013). *Educação para a Paz e não violência, numa comunidade escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado não publicada).
- Sousa Santos, B. (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2002). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez editora.



**ANEXOS**

## Anexo 1 – Planificações e recursos das sessões do projeto

### Anexo 1.1 – Planificação e recursos da sessão I

**Educadora Estagiária:** Tânia Dias

**Data:** 23/11/2015

**Nível:** Pré-escolar, sala A

**Professora Orientadora UA:** Mónica Lourenço

**Ano letivo:** 2015/2016

De acordo com as Orientações Curriculares para o Pré-escolar:

Área	Finalidades Educativas	Objetivos	Avaliação
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Conhecimento do mundo</p> <p>Expressão e comunicação</p>	<p>“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;</p> <p>b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;</p> <p>d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incluindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;</p> <p>f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (ME, 1997b).</p>	<p>- Ouvir os outros;</p> <p>- Fazer perguntas;</p> <p>- Estimular a conversa de grupo;</p> <p>- Recordar momentos vividos em casa dos avós;</p> <p>- Escutar uma história;</p> <p>- Conseguir interpretar uma história;</p> <p>- Perceber que quando certas memórias ou pessoas estão distantes, podemos encontrar uma forma de as manter perto;</p> <p>- Trabalhar a expressão plástica;</p> <p>- Trabalhar a motricidade fina.</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Dúvidas que possam surgir durante a execução das atividades;</p> <p>- Implicação das crianças na realização das atividades.</p>

#### Recursos Materiais:

- Fantoques de pano (avó e neto);
- História “A Manta de Retalhos”;
- Quadrados de tecido (um para cada criança);
- Marcadores de tecido;
- Tintas de tecido;
- Imagens do anexo A3 (avó a costurar uma manta de retalhos);
- Material de pintura/desenho;
- Plasticina.

Período do dia	Descrição das atividades
Manhã (antes do lanche)	<p style="text-align: center;"><b>História “A Manta de Retalhos”</b></p> <p>No momento da receção das crianças, irei encaminhá-las para as diferentes áreas de brincadeira existentes na sala, como a casinha, os legos, a biblioteca, a área da ciência, os jogos de mesa, para que as crianças tenham um momento de brincadeira inicial.</p> <p>De seguida, irei propor-lhes que se sentem na manta para podermos conversar um bocadinho. Perguntar-lhes-ei como foi o seu fim de semana e caso alguma criança refira que passou o fim de semana com os avós ou foi a casa dos avós, aproveitarei para explorar a relação que eles mantêm com os mesmos, fazendo, por exemplo, as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando vão a casa dos avós, o que costumam fazer?</li> <li>• Que mais gostam de fazer em casa dos avós?</li> <li>• O que é que é diferente em casa dos avós?</li> <li>• Por que é que gostam muito de ir a casa dos avós?</li> </ul> <p>Entre outras que poderão surgir no seguimento da conversa com as crianças.</p> <p><b>Nota1:</b> Caso ninguém refira os avós ao falar sobre o fim de semana, serei eu a introduzir essa temática, perguntando se alguém foi a casa dos avós ou se costumam lá ir. Seguidamente farei então as perguntas anteriormente referidas.</p> <p>De seguida, dir-lhes-ei que tenho uma história que também fala da casa da avó e pergunto se querem conhecê-la.</p> <p>Farei a animação de leitura (Anexo A1), de forma clara e expressiva, utilizando os fantoches.</p> <p>No final serão feitas perguntas de interpretação para perceber se as crianças compreenderam a história e auxiliá-las na compreensão, caso tenha havido dúvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De que falava a história?</li> <li>• Por que é que o Filipe gostava muito de ir para casa da avó?</li> <li>• O que é que a avó ia fazer com aqueles tecidos todos?</li> <li>• O que é que aconteceu quando o Filipe encontrava bocados de tecido de peças de roupa que ele conhecia?</li> <li>• Por que é que cada bocadinho de tecido era tão importante?</li> <li>• O que é que iria acontecer quando a avó costurasse todos os retalhos?</li> </ul> <p><b>Nota2:</b> Caso não haja tempo de realizar as perguntas de interpretação antes da hora do lanche, serão realizadas depois do mesmo.</p>
Manhã (depois do lanche)	<p>No final do lanche e do recreio, as crianças são convidadas a sentar-se na manta para continuarem o trabalho que se estava a desenvolver e, nessa altura, relembro-lhes que a história falava de uma manta de retalhos, perguntando às crianças se elas também gostariam de fazer uma. Seguidamente, explico que não poderão estar todos ao mesmo tempo a realizar esta atividade. Desta forma, apenas 6 crianças de cada vez irão fazê-lo, enquanto as outras pintarão uma imagem da avó e do neto e construirão fantoches, recortando a imagem e colando uma palhinha na parte de traz (<b>Anexo A2</b>). Para realizar a atividade da manta, convido 6 crianças para se sentarem na mesa redonda e entrego um quadrado de tecido a cada criança, sugerindo-lhes que se desenhem a eles próprios com um amigo para que, no fim, esteja presente na manta um bocadinho de cada um deles e alguém de quem eles gostem.</p> <p><b>Nota 3:</b> Ficarei responsável pela atividade da manta, enquanto a educadora da turma me auxiliará na atividade dos fantoches.</p> <p><b>Nota4:</b> À medida que vão terminando atividade, as crianças podem ir brincar livremente, pela sala (brincar social espontâneo).</p>
Tarde	<p>Neste período, são sugeridas às crianças algumas atividades de reconhecimento de letras, reconhecimento das letras do seu nome, expressão plástica e motricidade fina, onde as crianças escolherão realizar uma das atividades que se encontram no <b>Anexo A3</b>.</p>

**Anexo A1:** História “Manta de retalhos”

No fim de semana, o Filipe vai para a casa da avó. É uma maravilha! A avó sabe fazer bolo de chocolate, bolachinhas de cocô, pão de queijo,... enfim sabe fazer tudo do que o Filipe gosta. E lá não há hora para comer isto, hora para comer aquilo... hora de brincar, hora de dormir... É sempre tão divertido!

E a avó sabe contar histórias como ninguém.

– Conta mais uma avó. Só mais uma!

A avó coloca os óculos, bem na ponta do nariz, faz uma cara engraçada e fala bem fininho, imitando a voz do capuchinho vermelho, e bem grossa e forte, imitando a voz do lobo mau. Ah! Quem é que não gosta de uma avozinha assim?

Um dia, quando o Filipe chegou a casa da avó, encontrou uma porção de pedaços de tecidos pelo chão, perto da máquina de costura onde ela estava a trabalhar.

- O que é isso, avó?

- São retalhos, Filipe. Fui juntando os pedaços de pano que sobravam das minhas costuras e, agora, já dá para fazer uma manta de retalhos. Vou começar hoje mesmo.

- Posso ajudar, avó?

- Está bem. Então vai separando os retalhos para me dares. Primeiro só os de bolinhas, depois os das riscas e depois os das flores.

O Filipe espalhou tudo pelo chão e foi separando-os um a um.

- Olha avó, este retalho aqui é daquele pijama que me deste no ano passado, não é?

- É isso mesmo, Filipe, fomos às compras e pediste tanto aquele pijama que não resisti comprar, mas era enorme e tive de lhe tirar um bom pedaço para te servir. E este aqui é daquela camisa que eu fiz para oferecer ao avô no seu aniversário, lembra-te?

- Sim, avó. Estava tão gira, e ele adorou. E este aqui é daquelas calças da tia que o cão rasgou. Ó avó tu lembraste desse dia? A cadela Xica fez xixi em cima da perna da tia e depois veio o cão Xico e começou a roer-lhe a perna e rasgou-lhe as calças.

- Ahaha, claro que me lembro, a tua tia ficou tão chateada.

Mais tarde o Filipe encontra um retalho que deixou a sua avó a sorrir.

- O que foi avó?

- É que esse retalho aí, é de um vestido que o teu avô me ofereceu quando fomos a França. Ensinou-me a dizer bom-dia em Francês, que se diz *Bonjour* e foi aí que ele me pediu em casamento, recordo esse dia tão bem, como se fosse hoje. O teu avô estava muito charmoso, nem queiras saber, um dia lembra-me de te mostrar as fotos que tirámos lá em França, vais adorar.

- Olha avó, já viste como uns bocadinhos de tecido tão pequeninos nos trazem tantas memórias e recordações?

- É verdade, meu netinho. Os tecidos contam muitas histórias. Cada retalho tem uma história e pertence a uma pessoa. Mas agora todos os bocadinhos juntos vão formar um conjunto de histórias e de recordações de pessoas, como se todas as pessoas de quem gostamos estivessem juntas, porque embora por vezes estejam longe de nós, há um lugar onde estão sempre perto, que é na manta de retalhos.

**Anexo A2:** Imagens de avó e neto para colorir e fazer fantoche



**Anexo A3:** Conjunto de atividades para as crianças fazerem



- Atividade A – Colorir a imagem
- Atividade B – Colorir a avó e pintar apenas os quadrados da manta com as letras do seu nome
- Atividade C – Fazer um desenho de uma manta de retalhos ou da casa da avó
- Atividade D – Fazer uma manta de retalhos com plasticina

## Anexo 1.2 – Planificação e recursos da sessão II

Educadora Estagiária: Tânia Dias

Data: 25/11/2015

Nível: Pré-escolar, sala A

Professora Orientadora UA: Mónica Lourenço

Ano letivo: 2015/2016

De acordo com as Orientações Curriculares para o Pré-escolar:

Área	Finalidades Educativas	Objetivos	Avaliação
Formação Pessoal e Social Conhecimento do mundo Expressão e comunicação	<p>“b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;</p> <p>e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;</p> <p>f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (ME, 1997b).</p>	<p>- Escutar uma história;</p> <p>- Interpretar uma história;</p> <p>- Perceber que embora sejamos todos diferentes, devemos respeitar-nos uns aos outros, sabendo lidar com as diferenças.</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Dúvidas que possam surgir durante a execução das atividades;</p> <p>- Implicação das crianças na realização das atividades.</p>

**Recursos Materiais:**

- História “Todos iguais, todos diferentes” e recursos materiais da história.

Período do dia	Descrição das atividades
Manhã (antes do lanche)	<p>Depois de algum tempo de brincadeira social espontânea, solicito às crianças que se sentem na manta para escutar uma história. Conto a história de forma interativa com as crianças (<b>Anexo B1</b>).</p> <p>O final da história será deixado em aberto e as crianças é que escolherão o mesmo, tendo em conta as duas imagens que irei mostrar (<b>Anexo B2</b>).</p> <p>Seguidamente, se sobrar tempo, solicito às crianças que façam um desenho sobre a história.</p>

**Anexo B1:** História “Todos diferentes, mas todos amigos”

Num certo país, chamado Portugal, existia uma cidade. Nessa cidade existia uma escola. Nessa escola havia uma turma. E nessa turma existia um menino que brincava sozinho: chamava-se Pedro.

O Pedro estava sozinho no recreio da escola, porque o seu grupo de amigos tinha desaparecido. Do grupo, tinham feito parte 6 dos seus melhores amigos: Ming, Zaki, Nelsinho, Clarinha, Maria e Ruben. Com estes amigos, ele conversava e brincava todos os dias na escola, mas a sua amizade terminou um dia. Querem saber porquê?

Numa certa manhã, chegou à escola um novo aluno. Chamava-se Aban e tinha vindo do Iraque por causa da guerra. Ele foi ter com o grupo de amigos que estava a brincar perto da árvore e perguntou se também podia brincar. Todos disseram que sim, menos o Pedro que gritou logo muito alto: - Não, claro que não podes.

-Porquê? – Perguntou o Aban

-Porquê? Já viste a forma como te vestes? É diferente de nós e a forma como falas também. Tu és estrangeiro e nós não brincamos com estrangeiros – respondeu o Pedro.

**E assim, o Aban saiu do grupo onde nem sequer tinha chegado a entrar.**

Ming ao ouvir aquilo diz: - Ó Pedro estás tonto? Por que é que o mandaste embora?

-Ele não é igual a nós, por isso não pertence ao nosso grupo – respondeu o Pedro.

-E, então!?! Eu e tu também não somos iguais – insistiu Ming.

Cada vez mais furioso, o Pedro replicou: - Pois não, não somos iguais, eu não tenho os olhos em bico como tu, por isso também saís do grupo, não pertences aqui.

-Ai sim? Então... Adeus! – disse Ming aborrecida, indo para perto do Aban.

**E o grupo ficou agora só com 5 amigos.**

Zaki aproximou-se de Pedro e perguntou-lhe: -Por que é que disseste que a Ming não era igual a nós?

- Porque tem os olhos em bico e nós falamos português enquanto ela fala chinês com os pais. Para pertencer ao nosso grupo tem de falar sempre português – disse o Pedro.

Zaki começou a contar que quando fala com o avô também não fala português, porque o avô nasceu em Moçambique e fala Changana.

-Ai sim? Então também tens de sair do grupo, és como a Ming, vai lá ter com os teus amigos estrangeiros, vai! - gritou Pedro.

**E assim o grupo ficou com apenas 4 crianças.**

Nelsinho aproximou-se de Pedro e disse: - Também me vais expulsar a mim do grupo? É que eu também vim do Brasil.

- Não sei é o que ainda estás aqui a fazer. Estrangeiro! Sai já do nosso grupo!

**E menos uma criança ficou no grupo do Pedro. Assim ficaram apenas 3 crianças.**

-Pedro estás a ser muito mau, eles têm o direito de brincar connosco e pertencer ao mesmo grupo que nós – disse a Clarinha.

- Eu também acho. Eles são nossos amigos na mesma, quer falem a mesma língua que nós ou não, quer tenham vindo de outro país ou não – disse a Maria

- Vocês, as raparigas, calem a boca! – disse o Pedro muito mandão.

E as duas meninas disseram em coro: - Adeus, senhor chefe!

**E o grupo do Pedro ficou com menos duas crianças, agora era só o Pedro e mais 1, o Rúben.**

O Rúben ficou muito quietinho, sem dizer nada, com medo de também ser expulso do grupo, até que Pedro olhou para ele e disse: - E tu? Que estás aí a fazer a olhar, ó caixa de óculos. Sei que também pensas como eles, por isso deixa-me e vai lá para o grupinho dos estrangeiros e das meninas.

Rúben afastou-se e disse: - Como queiras Pedro, como queiras.

**Mas a história não acabou! E quem vai decidir o final és tu.**

Anexo B2: Imagens do final da história



Anexo B3: Imagem do recurso didático – Fantocheiro



## Anexo 1.3 – Planificação e recursos da sessão III

Educadora Estagiária: Tânia Dias

Data: 30/11/2015

Nível: Pré-escolar, sala A

Professora Orientadora UA: Mónica Lourenço

Ano letivo: 2015/2016

De acordo com as Orientações Curriculares para o Pré-escolar:

Área	Finalidades Educativas	Objetivos	Avaliação
Formação Pessoal e Social Conhecimento do mundo Expressão e comunicação	<p>“b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;</p> <p>e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;</p> <p>f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (ME, 1997b).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionar um vídeo;</li> <li>- Interpretar uma história vista num vídeo;</li> <li>- Perceber que podemos dizer a mesma palavra em diferentes línguas;</li> <li>- Aprender a dizer “paz” em diferentes línguas;</li> <li>- Completar o trabalho da manta de retalhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Dúvidas que possam surgir durante a execução das atividades;</li> <li>- Implicação das crianças na realização das atividades.</li> </ul>

**Recursos Materiais:**

- Vídeo;
- Recursos materiais para realizar as pombas (cartolina, folha de papel, marcador preto e tesoura);
- Retalhos;
- Agulha e linha.

Período do dia	Descrição das atividades
Manhã (antes do lanche)	<p>Inicialmente irei receber as crianças e encaminhá-las para as diferentes áreas de brincadeira existentes na sala, de forma a haver um momento de interação com os colegas.</p> <p>Seguidamente convido as crianças a sentarem-se na manta para visionarem um vídeo que eu preparei para elas (<b>Anexo C1</b>). As crianças terão de interagir com o vídeo, falando com as personagens.</p> <p>No final, serão feitas perguntas sobre o mesmo, de forma a perceber se as crianças compreenderam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostaram do vídeo?</li> <li>• Que amigos é que falaram connosco?</li> <li>• De onde é que eles eram?</li> <li>• O que eles nos ensinaram?</li> <li>• O que é que será que essas palavras significam em português?</li> </ul> <p><b>Nota1:</b> Se as crianças não perceberem sozinhas que as palavras que foram ensinadas queriam dizer “paz”, eu dir-lhes-ei.</p> <p>Posteriormente, sugiro que vejam o vídeo novamente para que, agora no fim de já saberem o que significa a palavra que foi ensinada nas outras línguas, possam compreender melhor o vídeo.</p>

<p>Manhã (Depois do lanche e recreio)</p>	<p>No final do lanche e do recreio, as crianças serão convidadas a sentar-se na manta e será mostrada uma pomba feita em papel (<b>Anexo C3</b>), tal como aparecia no final do vídeo e é perguntado às crianças se também querem fazer uma. Para realizar esta atividade, as crianças sentar-se-ão nas mesas de trabalho e cada uma terá o material necessário para recortar e montar a pomba da paz.</p>
<p>Tarde</p>	<p>Este período servirá para as crianças escolherem o sítio onde querem colocar as pombas, na sala, assim como para iniciar o trabalho de costura da manta de retalhos (iniciada na segunda-feira passada) com algumas crianças (2 crianças de cada vez).</p>

**Anexo C1:** Imagens dos slides de apresentação

Slide 1



Slide 2



Slide 3



Slide 4



Slide 5

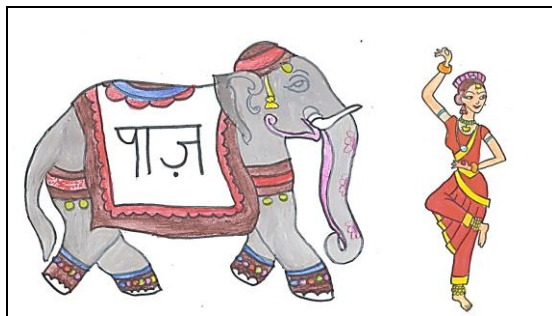
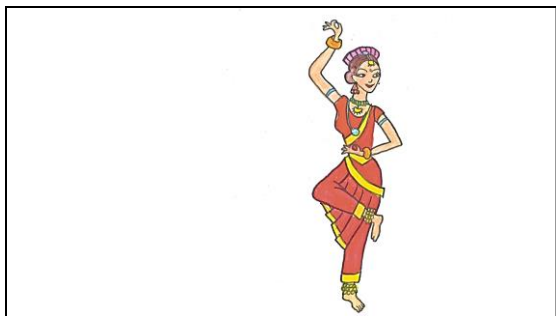


Slide 6



Slide 7

Slide 8



Slide 9

Slide 10



Slide 11



## Anexo C2: História “As línguas da paz”

### **Diapositivo 1** - Akira

A nossa amiga Akira vem de um país muito distante que se chama Japão, fica no continente Asiático.

A Akira gostava de nos vir cá visitar e um dia, quando puder vir, vai-nos cumprimentar de maneira diferente.

-Como é que nós nos cumprimentamos uns aos outros? (dois beijinhos ou um aperto de mão)

A Akira vai-nos ensinar como se cumprimenta no país dela.

### **Diapositivo 2** – Akira a cumprimentar a Naomi

### **Diapositivo 3** – Wei

Esta nossa amiga chama-se Wei vem de um sítio que se chama Sibéria, que fica na Rússia, na Ásia.

Tal como a Akira, a Wei também gostava de vir a Portugal, mas para isso temos de saber como cumprimentá-la, querem saber?

### **Diapositivo 4** – Wei e Patu a cumprimentarem-se

### **Diapositivo 5** – Ming

Vocês já conhecem a Ming, digam-lhe olá. Agora em chinês (ni hao)

A Ming trouxe uma surpresa para partilhar connosco.

### **Diapositivo 6** – Ming com o leque

Um leque! Mas o leque tem ali qualquer coisa no meio, o que será?

Uma palavra, muito bem. Mas já repararam que aquela palavra tem umas letras diferentes das nossas? Querem ouvir o que está lá escrito? [La Ba Se]

**Diapositivo 7** – Yasmine

A Yasmine veio conhecer-nos. Ela é indiana e fala hindi. Ela também quer partilhar algo connosco.

**Diapositivo 8** – Yasmine com elefante

Olha vejam. Mas que elefante tão grande e cheio de cores. E traz uma manta por cima. Mas esperem... Tem uma coisa esquisita ali, o que será?

Uma palavra também, muito bem. Mas estas letras também são diferentes das nossas e também são diferentes das da Ming não são? Então vou dizer esta palavra em hindi. [Paaz]

**Diapositivo 9** – Hermano

O Hermano já conhecem, lembram-se de onde? Muito bem, do mapa. Ele é do México. E como os outros, ele veio cá hoje para trazer também uma surpresa. Vamos ver.

**Diapositivo 10** – Hermano e folha

Outra palavra. E estas letras já são iguais às nossas, não são? Alguém sabe o que quer dizer esta palavra? Lê-se [Paz]. Todas estas palavras significam paz. Alguém sabe o que é paz? (...)

**Anexo C3:** Imagem da pomba da paz





## Anexo 1.4 – Planificação e recursos da sessão IV

<b>Educadora Estagiária:</b> Tânia Dias	<b>Data:</b> 02/12/2015
<b>Professora Orientadora UA:</b> Mónica Lourenço	<b>Nível:</b> Pré-escolar, sala A
	<b>Ano letivo:</b> 2015/2016

De acordo com as Orientações Curriculares para o Pré-escolar:

Área	Finalidades Educativas	Objetivos	Avaliação
Formação Pessoal e Social Conhecimento do mundo Expressão e comunicação	<p>“b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;</p> <p>e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;</p> <p>f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (ME, 1997b).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidar as aprendizagens realizadas ao longo do projeto de educação para a paz;</li> <li>- Trabalhar a expressão musical;</li> <li>- Aprender uma canção sobre a paz;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Dúvidas que possam surgir durante a execução das atividades;</li> <li>- Implicação das crianças na realização das atividades.</li> </ul>

**Recursos Materiais:**

- Música “encontro com a paz”;
- Manta de retalhos já terminada.

Período do dia	Descrição das atividades
Manhã (antes do lanche)	<p>Inicialmente irei receber as crianças e encaminhá-las para as diferentes áreas de brincadeira existentes na sala, de forma a haver um momento de interação com os colegas.</p> <p>De seguida, convido as crianças a sentar-se na manta para aprender uma canção.</p> <p>Ainda sem a música, vou ensinando a canção, cantando verso a verso, com as crianças a repetir. Farei alguns jogos com os versos da canção (como a dizer rápido, a dizer devagar, a dizer baixo, a dizer alto, entre outras). No fim das crianças se apropriarem da letra da música coloco a versão musicada para que as crianças ouçam até ao fim, ponho a repetir e desta vez, as crianças já deverão conseguir cantar em conjunto com o áudio.</p> <p>Posteriormente digo-lhes que tenho uma surpresa para elas e mostro a manta de retalhos já terminada. Aí sugiro que se desloquem em fila indiana até à biblioteca. Já na biblioteca sugiro que façam uma roda e que segurem todos na manta (na ponta) e ao mesmo tempo que a abanam cantem a música da paz.</p>

## Anexo 2 – Código das transcrições

Notação utilizada	Comportamento verbal/ Dado situacional
EE	Educadora estagiária
ED	Educadora da sala
E1	Estagiária
A1	Auxiliar da sala
ALS	Uma ou mais crianças a falar
T	Todas as crianças a falar
(-)	Voz baixa
PALAVRA	Voz alta
<b>Palavra</b>	Palavra enfatizada
<i>Palavra</i>	Palavra estrangeira
Ahm	Gaguejo, hesitação
Uhm	Concordância
<Sil>	Silêncio
<Int>	Interrupção
<Ind>	Inaudível, incompreensível
+	Suspensão com entoação ascendente
...	Suspensão com entoação descendente
?	Questão
.	Marca de fronteira de frase
,	Pausa
<Texto>	Indicações cénicas
(...)	Texto não transcrito
“Texto”	Ler um texto/história

**Anexo 3 – Crianças presentes nas sessões**

Os nomes das crianças foram alterados, para que estas não possam ser identificadas. Estes são nomes fictícios.

Alexandre
André
Bernardo*
Camila
Cátia*
Dânia
Daniela
Filipe
Gabriela
Gonçalo
Inês
Iúri
Jéssica
Joana
João*
Luís
Margarida
Maria
Marta*
Miguel
Rita*
Rui*
Samuel
Sara
Xavier

\*Crianças seleccionadas para avaliar a implicação.

## Anexo 4 – Transcrição das sessões

### Anexo 4.1 – Transcrição da sessão I “Manta de retalhos”

Sessão I gravada em formato vídeo, no dia 23 de novembro de 2015

- (...)
- 001 EE <Todas as crianças se encontram sentadas nos bancos colocados em forma de U, no cantinho da manta. A educadora estagiária encontra-se no centro para que todas as crianças a possam ver>  
Sabem que não sou eu que vou contar esta história?
- 002 Alexandre É a Mónica.
- 003 EE Não+
- 004 Daniela A Rosário.
- 005 André És tu.
- 006 EE Não  
(...)
- 007 EE Olhem, eu vou buscar a pessoa que vai contar esta história. Mas vamos ter que ficar caladinhos <fazendo o gesto com os dedos em frente à boca>, porque se não essa pessoa não vai entrar. <A educadora estagiária desloca-se para perto da porta de entrada e retira dois fantoches de dentro de um saco>
- 008 EE Vai entrar a pessoa. Quem quer ver?
- 009 E1 Olha Rui mas tens de estar sentado.
- 010 Alexandre O que é isso?
- 011 EE O que é que vocês acham que é isto?
- 012 ALS É UMA MEIA+
- 013 Gonçalo É uma cobra
- 014 André Um avô e uma avó
- 015 EE <A educadora estagiária volta a posicionar-se no centro das crianças> O avô e a avó? Esta é a avó <apontando para o fantoche caracterizado de avó>, mas este não é o avô <apontando para o fantoche caracterizado de neto>. Vamos ver quem é.

- (...)
- 016 EE Estão curiosos para saber quem é?
- 017 T SIM+
- 018 Rita Aquele é o avô e aquela é a avó <apontando para cada um dos fantoches>
- 019 EE Então vamos sentar todos, para podermos ouvir. Todos sentadinhos, se não a avó não vai contar história nenhuma. (-) vamos fazer silêncio, pode ser?
- 020 EE <colocando uma cadeira de costas para o grupo, a educadora estagiária coloca-se de joelhos no chão, por trás da cadeira, escondendo os fantoches nas costas da mesma, fazendo desta um fantocheiro> “No fim de semana, o Filipe vai para a casa da avó. É uma maravilha! A avó sabe fazer bolo.” A avó da Maria também sabe, não sabe?
- 021 Maria Sim.
- 022 Iúri E a minha também sabe.
- 023 EE Mas sabem, este bolo é especial. É um bolo de Chocolate.
- 024 T Nham Nham
- 025 EE Nham tão bom+
- 026 EE “Ela sabe também fazer bolachinhas+”
- 027 Samuel Com chocolate
- 028 EE “E bolo de coco. E pão com queijo.”
- 029 T Nham Nham
- 030 EE “Enfim, sabe fazer tudo o que o Filipe gosta.” <A educadora estagiária revela lentamente o fantoche do Filipe, que se encontrava escondido por trás da cadeira, criando suspense e gesticula com a boca do boneco> “E lá não há hora para comer isto, hora para comer aquilo, hora de brincar, hora de dormir. É sempre tão divertido!”
- 031 Margarida E gomas?
- 033 EE Gomas? Sim, ela também sabe fazer muitas gomas. Vamos conhecer a avó do filipe. <Revelando o fantoche da avó> A avó

*sabe contar historias. <Apercebendo-se que uma criança estava distraída, a educadora estagiária interage com a mesma> Ó Diogo, queres ouvir a história da avó?*

“Ela conta histórias como ninguém. Conta mais uma avó. Só mais uma.

A avó coloca os óculos, bem na ponta do nariz, faz uma cara engraçada e fala bem fininho, imitando a voz do capuchinho vermelho, e bem grossa e forte, imitando a voz do lobo mau. Quem é que não gostava de ter uma avó assim?” Vocês gostavam?

- 034 T SIM.
- 035 EE Gostavas Iúri?
- 036 Iúri Sim.
- 037 Alexandre Eu já tenho+
- 038 EE Já tens? <A criança faz um gesto afirmativo com a cabeça> Boa.
- 039 EE “Um dia, quando o Filipe chegou a casa da avó, encontrou uma porção de pedaços de tecidos pelo chão, perto da máquina de costura onde ela estava a trabalhar. O que é isso, avó? São retalhos, Filipe. Fui juntando os pedaços de pano que sobravam das minhas costuras.” E já agora, vocês sabem o que são retalhos?
- 040 Cátia Não.
- 041 Iúri Eu sei. <colocando o dedo no ar>
- 042 EE Sabes? Queres dizer? <A criança faz um gesto afirmativo com a cabeça> Então diz lá.
- 043 Iúri É pauzinhos.
- 044 EE Pauzinhos? Alguém concorda que são pauzinhos?
- 045 Gonçalo Eu não.
- 046 EE Então? O que é que tu achas que é Gonçalo?
- 047 Rui Eu quero dizer.
- 048 EE Então diz Rui.
- 049 Rui Vende carne.
- 050 EE Isso que estas a dizer é talho e isto chama-se REtalho. Pronto eu vou dizer. São bocadinhos de tecido. Imaginem, está aqui o fato do

- Filipe não está? <apontando para o fantoche> Imaginem que o fato era muito grande. A avó tinha que fazer uma costura para ficar mais pequenino e servir ao Filipe. Ia sobrar um bocadinho não ia? esse bocadinho que sobrava era um retalho.
- 052 Miguel De uma camisola.
- 053 EE Retalhos de uma camisola sim.
- 054 Rui E retalhos de meia?
- 055 EE Olha e depois a avó disse assim: “eu vou fazer uma manta de retalhos, queres me ajudar? O filipe disse logo, SIM, QUERO, QUERO MUITO AVÓ. Então olha, vai separando aí todos ao retalhos, disse a avó, primeiro os das bolinhas, depois os das riscas, depois os das flores.  
(...)  
Olha avó, este retalho aqui é daquele pijama que me deste no ano passado não é? É isso mesmo, Filipe, fomos às compras e pediste tanto aquele pijama que não resisti comprar mas era enorme e tive de lhe tirar um bom pedaço para te servir. E este aqui é daquela camisa que eu fiz para oferecer ao avô no seu aniversário, lembraste? Sim avó. Estava tão gira, e ele adorou. E este aqui é daquelas calças da tia que o cão rasgou. Ó avó tu lembraste desse dia? A cadela Xica fez xixi em cima da perna da tia e depois veio o cão Xico e rasgou-lhe o casaco.”
- 056 T Ahahahah
- 057 EE “Pois foi Filipe, foi tão engraçado. É que a tia ficou tão chateada, FOI TÃO ENGRAÇADO.”
- 057 T Ahahah
- 058 EE “Mais tarde o Filipe encontrou outro retalho eu deixei a avó a sorrir” querem saber porquê? “O que é que foi avó? É que este retalho aqui, faz-me lembrar um vestido que o teu avô me ofereceu quando fomos a França. Sabes que ele me ensinou a falar francês? Ai sim avó? E o que é que ele te ensinou a dizer? Ensinou-me a dizer Bom dia” Querem saber como é que se diz bom dia em

- francês? *Bonjour*. Digam lá vocês. *Bonjour*.
- 059 T *Bonjour*.
- 060 Alexandre Nós já sabemos, já fizemos esse jogo.
- 061 EE Pois já. E a avó também sabe, mas o Filipe não sabia como é que se dizia. Ensinem lá ao Filipe como é que se diz.
- 062 ALS *Bonjour. Bonjour*.
- 063 EE O Filipe diz que vai tentar dizer. *Bonjour*.
- 064 Alexandre Boa Filipe.  
(...)
- 066 EE “Olha avó, já viste como estes bocadinhos de tecido te fazem lembrar tantas coisas que aconteceram? Fazem-nos recordar pequenas memórias que nós temos. É verdade netinho.”
- 067 Rita A cadela a fazer xixi. Ahahah
- 068 EE Olha a Rita gostou da parte em que a cadela fazia xixi para cima da perna da tia.
- 069 João E da parte em que ele roeu o casaco.
- 070 T Ahahah
- 071 EE Vamos ouvir o que é que a avó gostou mais? “É verdade netinho, os tecidos contam muitas histórias. Cada retalho tem uma história que pertence a uma pessoa, mas agora todos os bocadinhos juntos vão fazer uma manta e vão contar muitas+ história, todos juntos, como se todas as pessoas de quem gostássemos estivessem todas juntas.” E vocês? Também queriam fazer uma manta de retalhos como a da avó?  
(...)
- 072 EE Vocês quando vão a casa da avó, ela também está a costurar?
- 073 Alexandre Não. A minha não tem uma máquina de costura.
- 074 EE Não tem? E não costura à mão?
- 075 Rita A minha tem. A minha avó tem uma coisa de costura.
- 076 EE Uma máquina de costura?
- 077 Rita Sim. E ela costura todos os dias.
- 078 Rui A minha também tem.



- 079 EE A tua avó tem? E ela costuma costurar roupinha para ti?
- 080 Rui Não sei, porque eu quase nunca estou lá.
- 081 EE Ah, pois. Olha, sabem uma coisa? A minha avó costuma costurar roupa para mim.
- 082 Rita Tânia, a minha avó costura todos os dias+.
- 083 EE Olhem de que é que falava a história alguém sabe?
- 084 Alexandre Da avó e do Filipe.
- 085 ALS DA AVÓ E DO FILIPE.
- 086 EE E o que é que eles estavam a fazer?
- 087 André A fazer uma manta.
- 088 EE Eles iam fazer uma manta não era?
- 089 Alexandre Eu, eu. Iam costurar para fazer uma manta.
- 090 EE E o que é que eles usavam para fazer a manta?
- 091 André Uma máquina.
- 092 Samuel Pedacos.
- 093 EE Pedacos de quê? Pedacos de maçã.
- 094 André <Aos saltos para se fazer ouvir e mostrar que queria falar> Eu, eu. Pedacos de tecido. Retalhos.
- 095 EE Retalhos. E o que é que são retalhos, alguém se lembra?
- 096 Alexandre São pedacinhos. São pedacinhos.
- 097 EE Pedacinhos de quê?
- 098 André De camisolas.
- 099 EE De camisolas e mais?
- 100 André Casacos.
- 101 Gonçalo Calças, calças.
- 102 Alexandre Meias.
- 103 Rui Cuecas.
- 104 ALS Ahahah Cuecas, cuecas, cuecas.
- 105 EE Sim, também dá de cuecas.  
(...)
- 106 EE O que é que ia acontecer no final, quando a avo costurasse todos os bocadinhos de tecido? Alguém sabe?

- 107 Alexandre Fazia uma manta.
- 108 EE Fazia uma manta, E o que é que a manta conta?
- 109 Gonçalo Histórias.
- 110 EE Histórias, boa. Histórias de quê?
- 111 André De embalar.
- 112 Alexandre Eu sei.
- 113 EE Diz Alexandre.
- 114 Alexandre De brinquedos, de lobos, de estrelinhas.
- 115 EE Se esses tecidos fizerem lembrar isso.
- 116 ED Posso interromper?
- 117 EE Sim, sim.
- 118 ED Olhem, eu encontrei ali uma saca cheia de retalhos. Posso por ali no meio? *<dirigindo-se para o centro do grupo>* (...) Sabem que a professora Tânia é muito fina e tinha isto ali escondido só para vos mostrar o que são retalhos de tecidos.
- 119 Alexandre Podemos tocar?
- 120 Rui Quando a Filipa vinha cá nós fizemos uma coisa que parecia uma mão de homem-aranha.
- 121 ED Já viram aqui tantos retalhos? Este também tem uma história. Estes tecidos, estes retalhos têm histórias.
- 122 EE O Rui estava a contar a história deste, conta lá. O que é que estavas a dizer quando olhaste para este?
- 123 Rui Nada
- 124 EE Estavas, estavas que eu ouvi. Ouvi falar da Ana Filipa que fez qualquer coisa com este tecido.
- 125 Rui Ah sim, depois ela teve de meter a mão lá dentro, depois fez uns olhos e houve um dia que nós tivemos de meter aquilo na mão e fazer assim *<abanando a mão para a esquerda e para a direita>*.
- 126 ED *<apercebendo-se que as crianças estavam a mexer nos tecidos>* Olha perguntam à professora Tânia se podem mexer.
- 127 Alexandre Tânia, podemos?
- 128 EE Eu vou dar um a cada um.

- (...)
- 129 Rui <Após o conto da história, a educadora estagiária deixou que as crianças manipulassem os fantoches e incentivou-as a representar uma história, podendo esta ser igual à escutada anteriormente ou não.> Olá avó. <enquanto manipulava o fantoche do Filipe> Tu vais fazer retalhos?
- 130 Maria Não. <enquanto manipulava o fantoche da avó>
- 131 Rui Anda lá, faz.
- 132 Maria Esta bem.
- 133 Rui Ó ‘vó, aquele retalho não é o bocadinho de pijama que tu me compraste?
- 134 Maria Foi
- 135 André Beijem-se, beijem-se.
- 136 E1 Ó meu amor, mas é um beijinho na cara. Vocês também dão beijinhos na cara aos avós não dão?
- (...)
- 137 EE <As crianças já sentadas nas mesas de trabalho para realizar a atividade de pintar num retalho para posteriormente formar uma manta> Podemos começar? A história falava de quê mesmo? Lembrei-me lá.
- 138 João De uma avó.
- 139 EE E mais?
- 140 João Do filho.
- 141 EE Do filho? Não era do neto? Então se era a avó, era o neto, não é?
- 142 Rita E do Filipe.
- 143 EE Então é assim, na historinha, a avó estava a dizer que ia costurar todos os bocadinhos <segurando num retalho> e temos aqui um bocadinho, temos aqui outro bocadinho e depois vamos unir todos e vai formar um bocadão muito grande+. Nesse bocadinho que cada um de vocês tem, vão poder desenhar aquilo que está na vossa memória, imaginem uma brincadeira que vocês tenham tido com um amigo, podemos desenhar aqui.

- 144 Rui Eu já sei.
- 145 EE Uma coisa que tenham feito com a avó ou com o avô.
- 146 Rui Pode ser na praia?
- 147 EE Pode. Pode ser o que vocês quiserem. Uma memória que queiram.  
(...)
- 148 E1 Vais fazer o quê Cátia?
- 149 Cátia Quando estava em casa do avô. Vou desenhar o meu avô e o sofá.  
Ele está sempre a ver notícias no sofá.  
(...)
- 150 ED O que vais desenhar Rui?
- 151 Rui Eu a mergulhar no mar. Vou desenhar uma onda e depois um amigo meu e eu a brincarmos na praia, porque eu quando vou à praia eu vou a correr e atiro-me.  
(...)
- 152 E1 Marta já sabes o que vais fazer?
- 153 Marta Sim, eu a brincar com um amigo meu.  
(...)
- 154 E1 Iúri o que vais desenhar?
- 155 Iúri Vou desenhar uma meia.
- 156 E1 O ceu? <a criança responde afirmativamente com a cabeça>  
(...)
- 157 E1 João o que vais desenhar?
- 158 João O pipe.
- 159 E1 O Filipe? O Filipe a fazer o quê?
- 160 João A brincar.  
(...)
- 161 E1 Rita, o que é que vais desenhar?
- 162 Rita Um bolo porque eu fui a casa da minha avó e comi muitos dias e fiz bolo todos os dias+.
- 163 E1 Vais desenhar também a avó ou vais só desenhar o bolo?
- 164 Rita Vou desenhar eu, a minha mãe e a minha avó.  
(...)

## Anexo 4.2 – Transcrição da sessão II “Todos diferentes mas todos amigos”

Sessão II gravada em formato vídeo, no dia 25 de novembro de 2015

- (...)
- 001 EE <Todas as crianças encontram-se sentadas nos bancos colocados em forma de U, no cantinho da manta. A educadora estagiária encontra-se no centro para que todas as crianças a possam ver>  
Tenho aqui uma coisa diferente, querem adivinhar o que é?  
<mostrando o recurso didático – fantocheiro (ver anexo 2.2)>
- 002 Alexandre Isso é um menino que não sabe qual é o caminho da escola.
- 003 EE Um menino que não sabe o caminho para a escola, mais. Quero mais ideias.
- 004 Alexandre Ele está encostado à árvore porque está zangado.
- 005 EE Mais coisas.
- 006 André Ele não consegue passar. Tem que chegar à escola
- 007 EE Quer chegar à escola e não consegue passar é isso?  
(...)
- 008 EE Ao ver isto aqui <apontando para o recurso didático> o que é que vocês acham que vai acontecer?
- 009 Rita Vai ser uma história.
- 010 EE Uma história, muito bem. E vocês gostavam de ouvir esta história?
- 011 T SIM.  
(...)
- 012 EE “Num certo país, chamado Portugal” É o país de quem este?
- 013 T É o nosso.
- 014 EE O nosso, muito bem. Nesse país, “existia uma cidade e nessa cidade existia uma escola e nessa escola havia um menino que se chamava Pedro”. Digam ola ao Pedro.
- 015 T Ola Pedro.
- 016 EE “O Pedro estava sozinho no recreio da escola porque o seu grupo de amigos tinha desaparecido. Do grupo tinham feito parte 6 meninos, a Ming”, <colocando o fantoche da menina chinesa,

- apresentada às crianças em sessões anteriores, no recurso didático fantocheiro> quem é que se lembra da Ming?*
- 017 ALS EU
- 018 EE “O Zaki”, *<colocando o fantoche do menino africano, apresentado às crianças em sessões anteriores, no fantocheiro>* quem se lembra do Zaki?
- 019 ALS EU
- 020 EE “O Nelsinho”, *<colocando o fantoche de um menino brasileiro, no fantocheiro>* deste ninguém se lembra porque é um menino novo aqui na nossa turma. “A Clarinha” *<colocando o fantoche de uma menina portuguesa, no fantocheiro>*.
- 021 Alexandre Também é nova.
- 022 André OLÁ.
- 023 Alexandre Olá Clarinha.
- 034 ALS Olá Clarinha.
- 035 EE “A Maria” *<colocando o fantoche de uma menina portuguesa, no fantocheiro>*.
- 036 Alexandre Olá Maria.
- 037 ALS Olá Maria.
- 038 Rui <IND> também se chama Maria
- 039 EE Quem é que se chama Maria?
- 040 Rui A minha irmã
- 041 EE Ah pois é. E só falta mais um menino. “O Ruben” *<colocando o fantoche de um menino português, no fantocheiro>*. Vamos lá dizer Olá aos nossos amigos novos. Vocês já disseram a alguns mas não disseram a todos.
- 042 T Olá.
- 043 EE “Com estes amigos, o Pedro costumava brincar, mas houve um certo dia que essa amizade acabou”, querem saber porquê?
- 044 ALS SIM
- 045 EE “Numa certa manhã, chegou à escola um aluno novo, o Adan.”  
Vamos por aqui de lado. *<colocando o fantoche de um menino*

*iraquiano, no fantocheiro>.*

- 046 Alexandre Olá Adan
- 047 EE Pois digam lá olá ao Adan.
- 048 T Olá Adan.
- 049 EE “Este menino tinha vindo do Iraque”, alguém sabe onde é o Iraque?
- 050 ALS Não.
- 051 EE É assim muito longe+. E lá no Iraque usam estas roupas.
- 052 Sara Eu já ouvi falar da China na minha televisão.
- 053 Alexandre Tânia, onde estão a Mary e o John? *<algumas crianças americanas apresentadas em sessões anteriores>*
- 054 EE Não estão cá. Estão nos Estados Unidos. Foram visitar os familiares aos Estados Unidos.
- 055 Rui Da América.
- 056 E1 Exatamente.
- 057 EE Sim. Aos Estados Unidos da América. Esta menino novo usava roupas diferentes já viram? O que é que ele tinha na cabeça?
- 058 Sara Uma manta.
- 059 EE “Ele foi ter com este grupo de amigos” que aqui está *<apontando para os fantoches>* “e perguntou assim: olhem, posso brincar convosco? E rapidamente o Pedro”, que é este aqui *<apontando para o fantoche do Pedro>* “não, claro que não podes. Porque é que não posso? Perguntou o Adan. Porquê? Já viste a maneira como te vestes? És diferente de nós. Essa forma de vestir é muito estranha. Tu és estranho e nós não brincamos com estranhos. Respondeu o Pedro. E assim o Adan saiu do grupo onde nem sequer tinha chegado a entrar”. *<movendo o fantoche do sitio inicial para um local mais longe, afastado dos outros fantoches>*
- 060 Rui E foi brincar com os amigos dele.
- 061 EE E foi brincar para outro lugar. Longe. “A Ming” esta aqui *<apontando para o fantoche da Ming>* “ao ouvir aquilo, perguntou assim, ó Pedro estás tonto? Porque é que o mandaste embora? Ele não é igual a nós, diz o Pedro, por isso não pertence ao nosso

- grupo. E então? Eu e tu também não somos iguais, respondeu a Ming. Cada vez mais furioso o Pedro replicou, pois não, não somos iguais, eu não tenho os olhos em bico como tu. Por isso também não podes pertencer a este grupo, sai daqui, disse o –pedro.” A Ming saiu e então ficaram quantos amigos? Se eram seis, saiu a Ming ficaram quantos?
- 062 Rui Sete.
- 063 Rita CINCO.
- 064 EE Cinco, muito bem. A Ming foi para o pé do Adan. *<movendo o fantoche para perto do anterior>* “Mais tarde, o Zaki” este aqui *<apontando para i fantoche do Zaki>* “aproximou-se do Pedro e perguntou-lhe, porque é que disseste à Ming que ela não era igual a nós? Porque tem os olhos em bico e nós não. E às vezes ela não fala português, fala chinês com os pais, e quem quiser fazer parte do nosso grupo tem de falar sempre português, disse o Pedro. Mas eu às vezes também falo outra língua com o meu avô, ele fala changana e eu tenho de falar changana com ele, porque ele não sabe português, respondeu o zaki. Ai sim? Disse o Pedro. Então também tens de sair do grupo”. E lá saiu o Zaki do grupo dos amigos, que eram cinco e agora ficaram...
- 065 Alexandre Seis.
- 066 EE Quatro.
- 067 Rui E depois ele vai ficar zangado porque vai sair os amigos todos.
- 068 EE Exatamente.
- 069 Alexandre Três.
- 070 Rita QUATRO. Olha 1, 2, 3, 4+. *<apontando para os fantoches>*
- 071 A1 Xiu
- 072 EE “O Nelsinho”, que é este aqui *<apontando para o fantoche do Nelsinho>* “aproximou-se do Pedro e disse, também me vais expulsar a mim do grupo? É que eu também vim do Brasil. Não sei o que é que estás ainda aqui a fazer, disse o Pedro. Estrangeiro, sai lá do nosso grupo.” E saiu mais um amigo, que eram quatro e agora



- ficaram quantos?
- 073 Sara TRÊS.
- 074 ALS Três.
- 075 Rui Uh Uh Brasil.
- 076 Rita É dos Índios.
- 077 A1 Xiu
- 078 EE “Pedro, estas a ser muito mau, disse a Clarinha. (...) Eu também acho, disse a Maria. Eles são nossos amigos na mesma, quer falem outra língua ou não, quer tenham vindo de outro país ou não. E o Pedro disse assim, vocês raparigas, calem a boca. Se vocês não concordam, saem também”. E saiu a Clarinha. E saiu a Maria.
- 079 Rita E só ficou dois.
- 080 Rui Essa falava de qual língua?
- 081 EE Falavam português mas não concordavam com o Pedro e eram meninas. Ele expulsou-as.
- 082 Rui E agora ficou um.
- 083 EE E agora ficou um, exatamente, como é que ele se chamava, ainda se lembram?
- 084 Rui Ruben.
- 085 EE Ruben, boa. “O Ruben ficou muito quietinho, sem dizer nada, com medo que também fosse expulso do grupo. Até que o Pedro olhou para ele e disse assim, e tu? O que é que estas aí a olhar ó caixa de óculos?”
- 086 ALS Ahahah
- 087 Alexandre Não se chama assim Pedro.
- 088 EE “Sei que também concordas com elas. E que também gostavas de fazer parte do grupo deles, por isso se quiseres estas à vontade para sair e ir ter com os estrangeiros e com as meninas.” E o Ruben, o que é que ele fez?
- 089 ALS Saiu.
- 090 EE Saiu do grupo e foi ter com os outros amigos.
- 091 Rui E agora ficou Zangado porque já não tem amigos.

- 092 EE E o Pedro agora ficou...
- 093 ALS Sozinho.
- 094 ALS Zangado.
- 095 EE Sozinho. Mas esta história não acabou e querem saber como é que ela vai acabar?
- 096 Camila Não.
- 097 ALS SIM.
- 098 EE Não queres saber Camila?
- 099 Samuel Queremos.
- 100 EE Querem saber ou não?
- 101 T SIM.
- 102 EE Mas não sou eu que vou dizer.
- 103 Alexandre É a Mónica. <Mónica é a Estagiária1>
- 104 EE Não. Algumas pessoas muito especiais é que vão dizer. Quem são essas pessoas especiais? Vocês. Tenho aqui duas imagens, <Mostro uma das imagens> falem-me desta.  
(...)
- 105 Sara Eles estão a brincar e ele está sozinho <apontando para a imagem em que o Pedro está afastado do grupo>.
- 106 Rita Este é o Zaki, e a ming.
- 107 EE Mas o que é que está a acontecer nesta imagem? A Sara disse uma coisa e com razão, aqui estão todos os amigos juntos menos o Pedro e aqui?
- 108 Alexandre Estão todos juntos a brincar, mas o Pedro continua zangado.
- 109 EE O Pedro continua zangado, não é? Mas pronto, está a brincar com eles, estão todos juntos. Agora eu quero que vocês escolham uma destas imagens.
- 110 Alexandre Para quê?
- 111 EE Par escolher o final da história.
- 112 Rui Eu quero esta <apontando para a imagem em que todos brincavam juntos>
- 113 ALS EU QUERO AQUELA <levantando-se para apontar para a

- imagem em que todos brincavam juntos>*
- 114 EE Pronto. Todos sentados, sentadinhos. Quem quer esta põe o dedo no ar <*imagem das crianças a brincarem todas juntas*>, quem prefere esta põe o dedo no ar <*imagem do Pedro separado dos amigos*>. Quem escolheu esta <*imagem do Pedro separado dos amigos*> vai-se levantar. <*levantou-se o Miguel, a Daniela, a Joana, a Inês, a Cátia, a Jéssica e o Iúri*> Vocês querem dizer o final desta história?
- 115 Joana Sim.
- 116 EE Digam lá o final desta história.
- 117 Daniela Estão os amigos todos a brincar Ahm
- 118 EE Menos quem?
- 119 Miguel Menos o Pedro
- 120 EE E porquê?
- 121 Alexandre Porque ele não quer+
- 122 EE Não foste tu que escolheste esta história, pois não?  
(...)
- 123 EE Vá meninos que escolheram este final, contem lá o final da história. Joana, queres dizer?
- 124 Joana Não
- 125 Inês Estavam todos a brincar menos ele.
- 126 EE Muito bem. E agora, quem escolheu esta? <*mostrando a imagem que as crianças brincam todas juntas*> Os outros podem-se sentar e vão-se levantar os que escolheram esta. Qual é o final desta história? Bernardo queres falar?
- 127 Rui Eu sei.
- 128 EE Queres dizer Rui?
- 129 Rui Quero.
- 130 EE Então diz lá.
- 131 Rui Foi o Pedro que estava a brincar com todos os meninos que antes não estavam a brincar porque o Pedro expulsou todos.
- 132 EE Mas aqui estavam todos...

- 133 ALS A brincar+
- 134 EE A brincar, todos juntos.
- 135 Alexandre Mas eles estão todos juntos a brincar, mas o Pedro ainda continua zangado no meio deles.
- 136 EE Mas porque será que o Pedro já está aqui? Será que os outros meninos perdoaram o que o Pedro disse?
- 137 ALS SIM.
- 138 Alexandre Ele disse desculpa.
- 139 EE E isso é bom ou é mau?
- 140 ALS Bom.
- 141 EE É muito bom. É muito bom perdoar os amigos.
- 142 E1 Posso fazer uma pergunta?
- 143 EE Sim.
- 144 E1 É Right ou Wrong? Perdoar é right ou wrong?
- 145 T Right+ <colocando o pulgar para cima>  
(...)
- 146 EE Olhem, então agora vou pedir que se sentem nas mesinhas, mas primeiro vão buscar uma folha e o estojo. Vão fazer o desenho do final da história que escolheram. Quem escolheu o final em que os amigos brincavam todos juntos, desenha isso. Quem escolheu o final em que o pedro brincava longe dos amigos, desenha isso.  
(...)
- 147 E1 <Enquanto as crianças desenhavam o final da história> Rui qual foi o fim que escolheste?
- 148 Rui Escolhi o Pedro a expulsar os meninos.
- 149 E1 Então o Pedro não ficou amigo dos meninos?
- 150 Rui Não.  
(...)
- 151 E1 Rita. Olha amor qual foi a história que tu escolheste? O final da história?
- 152 Rita Não foi o final da história.
- 153 E1 O Pedro ficou com os amigos? O Pedro pediu desculpa aos amigos

- e ficou com eles a brincar ou não?
- 154 Rita Sim ficou. Mas estavam a jogar às escondidas.
- 155 E1 Ah wow, estavam a jogar às escondidas. E estavam a jogar todos juntos?
- 156 Rita É por isso que eles não aparecem. Vou fazer aqui onde eles estão escondidos.  
(...)
- 157 E1 Bernardo, diz meu amor. Então? Isso é o quê?
- 158 Bernardo É a escola
- 159 E1 É a escola? E olha, e escolheste qual fim da história?
- 160 Bernardo Ahm?
- 161 E1 Qual é o fim da história que escolheste? Os amigos estavam todos juntos, incluindo o Pedro? O Pedro pediu desculpa aos amigos? *<a criança acenou positivamente com a cabeça>* sim? e brincaram todos juntos. ok.  
(...)
- 162 E1 Cátia. Qual foi o fim da história que escolheste?
- 163 Cátia Fim da história?
- 164 E1 Sim.
- 165 Cátia Escolhi o cartão.
- 166 E1 Não, mas daquelas duas fotografias. Os meninos todos juntos ou os meninos separados?
- 167 Cátia Eu escolhi a Ming.
- 168 E1 Eu sei amor, mas tu queres que o Pedro seja amigo dos meninos todos? vai pedir-lhes desculpa? Escolheste essa história em que o pedro pede desculpa? *<a criança acena afirmativamente com a cabeça>* Sim? Boa.  
(...)
- 169 E1 Marta, qual foi o final da história que escolheste?
- 170 Marta Todos juntos.
- 171 E1 Todos juntos? E o que é que o Pedro teve que fazer para eles ficarem todos juntos?

- 172 Marta Ser amigo.
- 173 E1 Ser amigo? E teve que pedir alguma coisa. Ele disse coisas feias, e o que é que ele pediu aos amigos?
- 174 Marta Para brincar com eles.
- 175 E1 Para brincar com eles, e pediu desculpa?
- 176 Marta Sim.

**Anexo 4.3 – Transcrição da sessão III “As línguas da paz”**

Sessão III gravada em formato vídeo, no dia 30 de novembro de 2015

- (...)
- 001 EE <Todas as crianças encontram-se sentadas nos bancos colocados em forma de U, no cantinho da manta. A educadora estagiária encontra-se no centro para que todas as crianças a possam ver. Com um computador a projetar slides do Powerpoint, a educadora estagiária pede às crianças para prestarem atenção porque irá passar-se uma coisa diferente e muito engraçada. Mostra o Slide 1>. Esta menina chama-se Akira. Digam lá todos.
- 002 ALS Akira
- 003 André Quem é a Akira?
- 004 EE É ela, consegues ver?
- 005 Alexandre Eu não consigo ver por causa da cabeça deles.
- 006 EE Todos chegados para trás, para o Alexandre conseguir ver. Muito bem. Esta nossa amiga vem de um país muito longe+. Querem saber o nome desse país?
- 007 ALS Sim.
- 008 EE Japão.
- 009 Alexandre Japão é... é...
- 010 EE Alguém conhece? alguém sabe onde é?
- 011 João Eu sei.
- 012 EE Sabes?
- 013 André Japão é o mundo...
- 014 Rui Dos chineses.
- 015 EE No japão tem estas meninas aqui, que também são assim parecidas com os chineses <colocando os dedos na cara a formar os olhos em bico>, mas é num local diferente. Olha vou dizer aqui no mapa. <levanta-se, desloca-se para o mapa mundo que se encontra numa das paredes da sala, por trás de um dos bancos onde as crianças estão sentadas, e aponta para o local onde se situa o japão> O

- japão é assim aqui, numa destas ilhas pequeninas.
- 016 Rita Eu sabia.
- 017 Rui Da América até ali é bué.
- 018 EE E esta menina gostava de nos vir visitar um dia. Vocês gostavam que ela nos viesse visitar?
- 019 T SIM. <Algumas crianças levantando-se>
- 020 EE Vamos sentar. Olhem mas ela para nos vir visitar, chegava aqui e tinha de nos vir cumprimentar como toda a gente, não era? Vocês como é que se cumprimentam uns aos outros?
- 021 Alexandre <levantando-se> Eu dou um beijinho às meninas. E aos rapazes um passou-bem.
- 022 André Eu dou assim. <dando um passou-bem ao colega do lado>
- 023 EE Pois é. Então vamos lá dar um passou-bem a toda a gente. <todas as crianças de cumprimentam, dando um passou-bem a um ou dois colegas>  
(...)
- 024 EE Pronto já chega. Mas olhem, esta menina não cumprimenta assim os amigos dela. É de uma maneira diferente.
- 025 André É assim com um abraço?
- 026 EE Querem saber como é que ela cumprimenta os amigos? <mostra o Slide 2> Assim. André vem cá <Solicita ao André que se desloque à frente e que exemplifique, em conjunto com a educadora estagiária, como os japoneses se cumprimentam> Imaginem, esta sou eu, este é o André. Acabamos de nos conhecer agora e pomos assim as mãozinhas e fazemos isto. <curvando-se para a frente com as duas mãos juntas, junto ao peito> Ahahah
- 027 ALS Ahahah
- 028 EE Vá todos em pé. Façam todos. <Todas as crianças fizeram> Muito bem. Agora vamos sentar. Rui gostavas de cumprimentar a Akira?
- 029 Rui Gostava de cumprimentar o homem.
- 030 EE Isto é uma menina também. Tem aqui o toto em cima, chama-se Naomi.



- 031 Rui Naomi?
- 032 EE Sim Naomi. Senta André. Não vais cumprimentar ninguém assim.
- 033 Rui Parece karate.
- 034 EE Pois parece. No karaté também fazem assim, sabem porquê?  
(...)
- 035 EE No karaté, dizia o Rui e muito bem, também fazem assim. Porque o karaté vem do Japão. Agora vamos conhecer mais uma amiga nova. *<muda para o Slide 3>* Já viram esta menina? Esta é diferente. Ela usa uma roupa...
- 036 Alexandre Do Polo Norte.
- 037 EE Do Polo Norte, muito bem. Esta menina chama-se Wei. Digam lá, olá Wei.
- 038 T Olá Wei.
- 039 EE Ela vem de um sítio muito longe+.
- 040 Gonçalo América.
- 041 EE Não.
- 042 Alexandre Do Sul.
- 043 EE Vem da Sibéria, que é uma zona da Rússia, que fica aqui assim *<apontando para o mapa mundo de forma a mostrar às crianças onde se situa a Rússia, no mapa mundo>*
- 044 André Pow Pow Pow
- 045 EE ANDRÉ, gostavas de ir à Sibéria? E vestir assim estes fatos muito quentinhos, muito quentinhos, para proteger do frio?
- 046 Sara Eu já tenho um.
- 047 Alexandre E eu tenho umas calças assim muito quentes, são peludas.
- 048 EE É? Então já podes ir à Sibéria.
- 049 João Eu também tenho.
- 050 Alexandre Mas só tenho as calças, não tenho a camisola.
- 051 EE Ah, tens de comprar a camisola para poderes ir à Sibéria, se não passas frio.
- 052 Sara Eu já fui a uma coisa muito gelada.
- 053 EE Esta menina também gostava de vir aqui a Portugal, visitar-nos.

- Quando ela vier cá para nos visitar como é que será que ela nos vai cumprimentar?
- 054 Rui Ni hao?
- 055 EE Assim olhem *<apontando para a apresentação em Powerpoint. Muda para o Slide 4>*. Sabem porque é que elas se cumprimentam assim? Porque elas são esquimós e os esquimós dão beijinhos assim. Anda cá Maria, vem dar-me um beijinho à esquimó *<ajoelhando-se para ficar da altura da criança, encosta o nariz ao dela e abana de um lado para o outro>*.
- 056 Sara Eih a minha mamã também me faz assim.
- 057 EE Querem fazer assim?
- 058 Sara Tânia, a minha mamã também me faz.
- 059 EE Então a tua mamã dá-te beijinhos à esquimó. Vamos lá todos fazer uns aos outros. Dar beijinhos à esquimó. Passar assim no narizinho *<fazendo o gesto>*. *<Todas as crianças fazem a pelo menos um ou dois amigos.>* Agora já sabem dar beijinhos à esquimó.
- 060 Cátia Olha, eu não tive ninguém.
- 061 EE Anda cá, faz comigo. Agora vamos conhecer outra amiga. *<mostra o Slide 5>*
- 062 Rita Essa é a Ming.
- 063 EE É a Ming não é? Esta vocês já conhecem. Vamos dizer olá à Ming.
- 064 ALS OLÁ.
- 065 EE Não é assim. Ela é chinesa, como é que se diz olá em chinês?
- 066 Rui Ni hao
- 067 T Ni hao
- 068 EE Ni hao, muito bem. A Ming hoje veio cá para nos trazer uma surpresa *<muda para o Slide 6>*. Olhem a surpresa que ela nos trouxe.
- 069 Sara Um leque.
- 070 EE Um leque, boa. Mas o que é que está aqui no leque? Esta aqui uma coisa.
- 071 Sara Escrita.

- 072 EE Escrita? Mas esta escrita não é igual à nossa. Nós não temos esta letra no nosso alfabeto, pois não?
- 073 Rui Porque é chinês.
- 074 Sara Eu tenho um S.
- 075 EE Tens um S e aqui está algum S?
- 076 Sara Não.
- 077 EE Estas letras são muito diferentes das nossas, o que é que será que esta palavra quer dizer? Eu vou ler em chinês “*lá bá se*”
- 078 ALS *lá bá se*
- 079 EE Querem saber o significado desta palavra em português?
- 080 ALS Sim.
- 081 EE Mas eu não vou dizer. Vou guardar o significado aqui na minha mão e só no fim desta história, no fim de conhecermos os amigos todos é que vou dizer. Fica aqui bem guardadinho. Vamos conhecer o outro amigo. <Musa para o Slide 7> Esta é a Yasmine. Digam olá à Yasmine.
- 083 ALS OLÁ.  
(...)
- 084 EE Esta menina também trouxe uma surpresa. <Muda para o Slide 8> Olha vejam. Mas que elefante tão grande e cheio de cores. E traz uma manta por cima. Mas esperem... Tem uma coisa esquisita ali, o que será?
- 085 Alexandre É uma coisa escrita.
- 086 EE Pois é. Mas estas letras também são diferentes das nossas e também são diferentes das da Ming não são? Então vou dizer esta palavra em hindi, que é a língua que ela fala “*Paaz*”. Vou guardar aqui na minha mão o significado e no fim vamos descobrir. Nesta mão está o da Ming e agora nesta está a da Yasmine. Agora vamos conhecer outro amigo. <muda para o Slide 9> O Hernando. Digam olá ao Hernando.
- 087 ALS Olá.
- 088 Rui Ele é Mexicano.

- 089 EE É mexicano, BOA. Tu conhecer o Hernando para saberes que ele é Mexicano?
- 090 Rui Está aqui. É este. <levantando-se e dirigindo-se ao mapa mundo, onde se encontravam algumas imagens de pessoas características de alguns países e/ou continentes, nomeadamente o México, que continha uma imagem do Hernando>
- 091 Alexandre É este e como está aqui no México, é mexicano.
- 092 EE E o Hernando também trouxe uma surpresa para partilhar connosco, querem ver?
- 093 ALS Sim.
- 094 EE <mudando para o Slide 10> Olhem, outra palavra. E estas letras são iguais ou diferentes das nossas?
- 095 ALS Iguais.
- 096 Iguais. E esta letra aqui é qual?
- 097 Filipa P
- 098 EE Muito bem. E esta?
- 099 ALS A
- 100 EE E esta?
- 101 Rita Z
- 102 Rui Z de Zaki
- 103 EE Muito bem. E Sabem o que é que isto significa? Eu vou ler em espanhol “Paz”
- 104 T Paz
- 105 EE O que é que esta palavra parece? Conhecem alguma assim parecida em português?
- 106 Maria Paz
- 107 EE Paz? Exatamente, Paz. E o que é que quer dizer paz? Alguém sabe o que é paz?
- 108 André Papá, papá, papá.
- 109 EE Paz quer dizer papá? Toda a gente concorda?
- 110 Rui P de Pai, A de Ana e Z de Zaki.
- 111 EE Mas não foi isso que perguntei agora Rui. Paz, conheces essa

- palavra? sabes o que significa?
- 112 Rui É quando uma pessoa está triste e outra pessoa está a chatear e depois diz deixa-me em paz
- 113 EE Deixa-me em paz, muito bem. E o que quer dizer deixa-me em paz?
- 114 Rui É para quieto.
- 115 Alexandre É não querermos que ninguém nos chateie. É quando queremos ficar sozinhos.
- 116 EE Sozinhos, em paz não é? Olhem lembram-se das palavras que eu tinha guardado aqui nas minhas mãos? Esta da Ming também quer dizer paz, e esta da Yasmine também quer dizer paz. Vamos lá ver outra vez. <coloca nos Slides 6, 8 e 10> Esta é a da Ming “lá bá se”, quer dizer paz em chinês, esta é a da Yasmine “paaz”, quer dizer Paz em hindi e esta é a o Hernando “Paz” que é igual à nossa, escreve-se da mesma maneira. Todas querem dizer paz. Olhem aqui agora o que vai acontecer <mostra o Slide 11>. Viram?
- 117 André É um pássaro. Está a mexer-se. Olha, estava a mexer-se.
- 118 EE É um pássaro. Este pássaro chama-se pomba. É uma pomba. E porque é que será que está aqui uma pomba?
- 119 Alexandre Podemos fazer o desenho da pomba?
- 120 EE Podem. Vamos fazer uma pomba igual o que dizem?
- 121 ALS Yeee...
- 122 EE Mas primeiro vamos perceber o que é que a pomba está aqui a fazer. Porque é o símbolo da paz. Samuel não se faz mal aos amigos. Estamos a falar de paz. Paz é respeitarmo-nos uns aos outros, é darmos-nos bem com os outros.
- 123 Alexandre É comportarmo-nos bem.
- 124 EE Exatamente.
- 125 André É calar.
- 126 EE Também, de vez em quando isso também é paz.  
(...)
- 127 EE <depois de algum frenesim por parte das crianças, duas crianças

- foram convidadas a sair da sala por se estarem a portar mal, fazendo mal aos colegas e começando a gritar enquanto a educadora estagiária falava, não deixando os colegas ouvir.>*  
Vamos lá para fora vá.
- 128 André Não+.
- 129 EE Então? Sabem estar lá dentro a respeitar os amigos e fazer paz? <*as crianças fazem afirmativamente com a cabeça*> De certeza? Então vamos voltar, mas é para fazerem paz. É para estarmos todos em paz.  
(...)
- 130 EE Continuando... Esta pomba da paz veio explicar-nos porque é que as pombas são o símbolo da paz. Uma vez houve um dilúvio, que é assim umas cheias muito grandes+. Nesse dilúvio, um senhor chamado Noé decidiu que queria proteger a criação dele, queria proteger os animais todos que ele tinha e construiu uma arca que dava para navegar na água, assim como um barco gigante. Meteu os animais todos lá para dentro.
- 131 Rui Mas a sério?
- 132 EE Sim. E fechou-se lá dentro com os animais. Depois, para ele saber se o diluvio já tinha passado ou não, abriu uma portinha lá em cima e deixou sair uma pomba para ela ir procurar terra, se encontrasse era sinal que o diluvio já tinha passado. Assim que ele lançou a pomba, não é que passou o dilúvio e ficou tudo bem.
- 133 Rui Mas o que é um dilúvio?
- 134 EE Eu já expliquei, não estavas com atenção, vou dizer outra vez. É como as cheias, é muita água porque chove muito.
- 135 Rui Mas umas cheias é...
- 136 EE É muita água. Chove muito. Vocês já viram chover certo? Quando chove muito fica tudo inundado não é? Isso são cheias. Então agora vocês querem ir fazer uma pombinha como esta?
- 137 T SIM.
- 138 André Desenhar, vamos desenhar.

- 139 EE Melhor ainda, vão fazer uma igual a esta. Não preferes fazer?  
Depois se quiseres podes desenhar.
- 140 André Sim.

**Anexo 4.4 – Transcrição da sessão IV “Encontro com a paz”**

Sessão IV gravada em formato vídeo, no dia 02 de dezembro de 2015

- (...)
- 001 EE <Todas as crianças encontram-se sentadas nos bancos colocados em forma de U, no cantinho da manta. A educadora estagiária encontra-se no centro para que todas as crianças a possam ver>. Vocês lembram-se do que estivemos a falar estes dias? Quem se lembra põe o dedito no ar. Rui diz.
- 002 Rui Do Zaki.
- 003 EE Do Zaki e mais?
- 004 Rui Do índio.
- 005 EE E mais? Alexandre.
- 006 Alexandre Da Mary.
- 007 Gonçalo Da Ming.
- 008 EE Sim. Mas isso são os amigos que nós conhecemos. Mas nós falamos de outras coisas, o que é que nós falámos mais?
- 009 Rui Ahm.
- 010 ED Falámos ontem sobre isso, alguém se lembra? Era aquela coisa que é o contrário de guerra.
- 011 Alexandre Ah PAZ
- 012 EE Paz, boa. E se eu vos disser que tenho aqui uma música muito gira para vos ensinar sobre a paz?
- 013 ALS Yeh.
- 014 Rui E sobre a guerra?
- 015 EE Sobre a guerra não tenho, só tenho sobre a paz. Então a música começa assim, querem ouvir? “Saber encontrar neste mundo, a paz dentro de nós, e cantar sempre bem alto, que a paz traz um amor mais profundo”
- 016 Rui Como é que tu consegues saber?
- 017 EE Estou a ler aqui, olha <mostrando o caderno com a letra da canção>. Agora vocês, eu canto uma parte e vocês repetem está



- bem?  
(...)
- 018 EE Desta vez eu canto primeiro e vocês repetem em voz muito baixinha.  
(...)
- 019 EE Agora eu canto e vocês repetem bem alto ok? Quase a gritar, pode ser?
- 020 T SIM.  
(...)
- 021 EE Agora vou cantar a outra parte. “Olhar e sorrir para o mundo, sentir raiar o sol, e gritar com mais calor, que a paz traz um amor mais profundo”.  
(...)
- 022 EE Agora querem ouvir a canção com música?
- 023 ALS Sim.  
(...)
- 024 EE Agora vou-vos mostrar aqui uma coisa, que acho que vocês vão gostar muito. Querem ver?  
(...)
- 025 EE Olhem tenho aqui uma surpresa dentro da mala que vai sair aos pouquinhos, aos pouquinhos, aos pouquinhos. O que é que será?
- 026 Rui É um retalho.
- 027 Sara É a manta.
- 028 EE Olhem aqui já está toda cozida. <A educadora estagiária levanta a manta, colocando-a em posição que tidas as crianças possam ver>
- 029 Alexandre Onde é que está o meu desenho?
- 030 ALS Onde está a minha? <todas as crianças tentam encontrar os seus desenhos, e fazem questão de mostrar aos amigos quais os da sua autoria>  
(...)
- 031 EE Olhem ó meninos eu tenho aqui uma coisa para dizer. <aponta para um retalho da manta, onde se encontra escrita a palavra paz

- em inglês*> O que é que será que diz aqui?
- 032 Sara Paz.
- 033 EE E em que língua é?
- 034 Rui Português.
- 035 EE Não.
- 036 Marta Inglês.
- 037 EE Inglês. Boa+. E há aqui mais uma. *<apontando para o retalho onde se encontra escrita a palavra paz em hindi>*
- 038 Marta Português.
- 039 EE Não. Estas letras são iguais às nossas?
- 040 Rita Inglês.
- 041 EE Não, Inglês era a outra. Esta é hindi. Vocês lembram-se da Yasmine?
- 042 Rui SIM.
- 043 EE São as letras dele. E aqui? *<apontando para o retalho onde se encontra escrita a palavra paz em chinês>*
- 044 Alexandre É da Ming.
- 045 EE Muito bem, exatamente. E esta aqui? *<apontando para o retalho onde se encontra escrita a palavra paz em português>*
- 046 Rita É A NOSSA. É A NOSSA.
- 047 EE É a nossa e a dos mexicanos. Muito bem.  
(...)
- 048 EE Agora vamos lá lembrar a música que aprendemos ainda à pouco e vamos ouvir com a música, pode ser?
- 049 ALS Sim.
- 050 T *<As crianças tentaram cantar a canção, com algumas dificuldades em conseguir cantar a letra toda>* “Saber encontrar neste mundo, a paz dentro de nós, e cantar sempre bem alto, que a paz traz um amor mais profundo. Olhar e sorrir para o mundo, sentir raiar o sol, e gritar com mais calor, que a paz traz um amor mais profundo. Não queremos guerra e ódio, só paz e amor. Saber encontrar neste mundo, a paz dentro de nós, e cantar sempre bem alto, que a paz

- traz um amor mais profundo.”
- 051 EE O que é que vocês acham de agora cantarmos a canção todos em roda da manta? Era giro?
- 052 Alexandre Sim. E podemos por berlindes no meio.
- 053 EE Sim, depois podemos por berlindes, cantamos uma vez sem berlindes e depois pomos, pode ser?
- 054 Alexandre Sim.  
(...)

**Anexo 5 – Categorização das sessões (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores)**

Categoria	Subcategoria	Descrição
C1. Conhecimentos	C1.1. Conhecimentos sobre a paz	<p><b>(Sessão III: 111 - 115)</b>  <b>EE:</b> Mas não foi isso que perguntei agora Rui. Paz, conheces essa palavra? sabes o que significa?  <b>Rui:</b> É quando uma pessoa está triste e outra pessoa está a chatear e depois diz deixa-me em paz  <b>EE:</b> Deixa-me em paz, muito bem. E o que quer dizer deixa-me em paz?  <b>Rui:</b> É para quieto.  <b>Alexandre:</b> É não querermos que ninguém nos chateie. É quando queremos ficar sozinhos.</p> <p><b>(Sessão III: 122 - 126)</b>  <b>EE:</b> Mas primeiro vamos perceber o que é que a pomba está aqui a fazer. Porque é o símbolo da paz. Samuel não se faz mal aos amigos. Estamos a falar de paz. Paz é respeitarmo-nos uns aos outros, é darmos bem com os outros.  <b>Alexandre:</b> É comportarmo-nos bem.  <b>EE:</b> Exatamente.  <b>André:</b> É calar.  <b>EE:</b> Também, de vez em quando isso também é paz.</p> <p><b>(Sessão IV: 010 - 015)</b>  <b>EE:</b> Falámos ontem sobre isso, alguém se lembra? Era aquela coisa que é o contrário de guerra.  <b>Alexandre:</b> Ah PAZ  <b>EE:</b> Paz, boa. E se eu vos disser que tenho aqui uma música muito gira para vos ensinar sobre a paz?  <b>ALS :</b> Yeh.  <b>Rui:</b> E sobre a guerra?  <b>EE:</b> Sobre a guerra não tenho, só tenho sobre a paz. Então a música começa assim, querem ouvir? “Saber encontrar neste mundo, a paz dentro de nós, e cantar sempre bem alto, que a paz traz um amor mais profundo”</p>

	<p>C1.2. Conhecimentos sobre a diversidade linguística e cultural</p>	<p><b>(Sessão I: 058 – 064)</b>  <b>EE:</b> “Mais tarde o Filipe encontrou outro retalho que deixou a avó a sorrir” querem saber porquê? “O que é que foi avó? É que este retalho aqui, faz-me lembrar um vestido que o teu avô me ofereceu quando fomos a França. Sabes que ele me ensinou a falar francês? Ai sim avó? E o que é que ele te ensinou a dizer? Ensinou-me a dizer Bom dia” Querem saber como é que se diz bom dia em francês? Bonjour. Digam lá vocês. Bonjour.  <b>T:</b> Bonjour.  <b>Alexandre:</b> Nós já sabemos, já fizemos esse jogo.  <b>EE:</b> Pois já. E a avó também sabe, mas o Filipe não sabia como é que se dizia. Ensinem lá ao Filipe como é que se diz.  <b>ALS:</b> Bonjour. Bonjour.  <b>EE:</b> O Filipe diz que vai tentar dizer. Bonjour.  <b>Alexandre:</b> Boa Filipe.</p> <p><b>(Sessão II: 012 - 013)</b>  <b>EE:</b> “Num certo país, chamado Portugal” É o país de quem este?  <b>T:</b> É o nosso.</p> <p><b>(Sessão II: 053 - 056)</b>  <b>Alexandre:</b> Tânia, onde estão a Mary e o John? &lt;algumas crianças americanas apresentadas em sessões anteriores&gt;  <b>EE:</b> Não estão cá. Estão nos Estados Unidos. Foram visitar os familiares aos Estados Unidos.  <b>Rui:</b> Da América.  <b>E1:</b> Exatamente.</p> <p><b>(Sessão II: 072 - 076)</b>  <b>EE:</b> “O Nelsinho”, que é este aqui &lt;apontando para o fantoche do Nelsinho&gt; “aproximou-se do Pedro e disse, também me vais expulsar a mim do grupo? É que eu também vim do Brasil. Não sei o que é que estás ainda</p>
--	---	--

	<p>aqui a fazer, disse o Pedro. Estrangeiro, sai lá do nosso grupo.” E saiu mais um amigo, que eram quatro e agora ficaram quantos?</p> <p><b>Sara:</b> TRÊS.</p> <p><b>ALS:</b> Três.</p> <p><b>Rui:</b> Uh Uh Brasil.</p> <p><b>Rita:</b> É dos Índios.</p> <p><b>(Sessão II: 105 - 106)</b></p> <p><b>Sara:</b> Eles estão a brincar e ele está sozinho &lt;apontando para a imagem em que o Pedro está afastado do grupo&gt;.</p> <p><b>Rita:</b> Este é o Zaki, e a ming.</p> <p><b>(SessãoIII: 006 - 017)</b></p> <p><b>EE:</b> Todos chegados para trás, para o Alexandre conseguir ver. Muito bem. Esta nossa amiga vem de um país muito longe+. Querem saber o nome desse país?</p> <p><b>ALS:</b> Sim.</p> <p><b>EE:</b> Japão.</p> <p><b>Alexandre:</b> Japão é... é...</p> <p><b>EE:</b> Alguém conhece? alguém sabe onde é?</p> <p><b>João:</b> Eu sei.</p> <p><b>EE:</b> Sabes?</p> <p><b>André:</b> Japão é o mundo...</p> <p><b>Rui:</b> Dos chineses.</p> <p><b>EE:</b> No japão tem estas meninas aqui, que também são assim parecidas com os chineses &lt;colocando os dedos na cara a formar os olhos em bico&gt;, mas é num local diferente. Olha vou dizer aqui no mapa. &lt;levanta-se, desloca-se para o mapa mundo que se encontra numa das paredes da sala, por trás de um dos bancos onde as crianças estão sentadas, e aponta para o local onde se situa o japão&gt; O japão é assim aqui, numa destas ilhas pequeninas.</p> <p><b>Rita:</b> Eu sabia.</p> <p><b>Rui:</b> Da América até ali é bué.</p>
--	---

	<p><b>(Sessão III: 020 - 021)</b>  <b>EE:</b> Vamos sentar. Olhem mas ela para nos vir visitar, chegava aqui e tinha de nos vir cumprimentar como toda a gente, não era? Vocês como é que se cumprimentam uns aos outros?  <b>Alexandre:</b> &lt;levantando-se&gt; Eu dou um beijinho às meninas. E aos rapazes um passou-bem.</p> <p><b>(Sessão III: 026 - 029)</b>  <b>EE:</b> Querem saber como é que ela cumprimenta os amigos? &lt;mostra o Slide 2&gt; Assim. André vem cá &lt;Solicita ao André que se desloque à frente e que exemplifique, em conjunto com a educadora estagiária, como os japoneses se cumprimentam&gt; Imaginem, esta sou eu, este é o André. Acabamos de nos conhecer agora e pomos assim as mãozinhas e fazemos isto. &lt;curvando-se para a frente com as duas mãos juntas, junto ao peito&gt; Ahahah  <b>ALS:</b> Ahahah  <b>EE:</b> Vá todos em pé. Façam todos. &lt;Todas as crianças fizeram&gt; Muito bem. Agora vamos sentar. Rui gostavas de cumprimentar a Akira?  <b>Rui:</b> Gostava de cumprimentar o homem.</p> <p><b>(Sessão III: 035 - 048)</b>  <b>EE:</b> No karaté, dizia o Rui e muito bem, também fazem assim. Porque o karaté vem do Japão. Agora vamos conhecer mais uma amiga nova. &lt;muda para o Slide 3&gt; Já viram esta menina? Esta é diferente. Ela usa uma roupa...  <b>Alexandre:</b> Do Polo Norte.  <b>EE:</b> Do Polo Norte, muito bem. Esta menina chama-se Wei. Digam lá, olá Wei.  <b>T:</b> Olá Wei.  <b>EE:</b> Ela vem de um sítio muito longe+.  <b>Gonçalo:</b> América.  <b>EE:</b> Não.  <b>Alexandre:</b> Do Sul.</p>
--	---

	<p><b>EE:</b> ANDRÉ, gostavas de ir à Sibéria? E vestir assim estes fatos muito quentinhos, muito quentinhos, para proteger do frio?</p> <p><b>Sara:</b> Eu já tenho um.</p> <p><b>Alexandre:</b> E eu tenho umas calças assim muito quentes, são peludas.</p> <p><b>EE:</b> É? Então já podes ir à Sibéria.</p> <p><b>(Sessão III: 053 - 073)</b></p> <p><b>EE:</b> Esta menina também gostava de vir aqui a Portugal, visitar-nos. Quando ela vier cá para nos visitar como é que será que ela nos vai cumprimentar?</p> <p><b>Rui:</b> Ni hao?</p> <p><b>EE:</b> Assim olhem &lt;apontando para a apresentação em Powerpoint. Muda para o Slide 4&gt;. Sabem porque é que elas se cumprimentam assim? Porque elas são esquimós e os esquimós dão beijinhos assim. Anda cá Maria, vem dar-me um beijinho à esquimó &lt;ajoelhando-se para ficar da altura da criança, encosta o nariz ao dela e abana de um lado para o outro&gt;.</p> <p><b>Sara:</b> Eih a minha mamã também me faz assim.</p> <p><b>EE:</b> Querem fazer assim?</p> <p><b>Sara:</b> Tânia, a minha mamã também me faz.</p> <p><b>EE:</b> Então a tua mamã dá-te beijinhos à esquimó. Vamos lá todos fazer uns aos outros. Dar beijinhos à esquimó. Passar assim no narizinho &lt;fazendo o gesto&gt;. &lt;Todas as crianças fazem a pelo menos um ou dois amigos.&gt; Agora já sabem dar beijinhos à esquimó.</p> <p><b>Cátia:</b> Olha, eu não tive ninguém.</p> <p><b>EE:</b> Anda cá, faz comigo. Agora vamos conhecer outra amiga. &lt;mostra o Slide 5&gt;</p> <p><b>Rita:</b> Essa é a Ming.</p> <p><b>EE:</b> É a Ming não é? Esta vocês já conhecem. Vamos dizer olá à Ming.</p> <p><b>ALS:</b> OLÁ.</p> <p><b>EE:</b> Não é assim. Ela é chinesa, como é que se diz olá em chinês?</p> <p><b>Rui:</b> Ni hao</p> <p><b>T:</b> Ni hao</p>
--	--



	<p><b>EE:</b> Ni hao, muito bem. A Ming hoje veio cá para nos trazer uma surpresa &lt;muda para o Slide 6&gt;. Olhem a surpresa que ela nos trouxe.</p> <p><b>Sara:</b> Um leque.</p> <p><b>EE:</b> Um leque, boa. Mas o que é que está aqui no leque? Esta aqui uma coisa.</p> <p><b>Sara:</b> Escrita.</p> <p><b>EE:</b> Escrita? Mas esta escrita não é igual à nossa. Nós não temos esta letra no nosso alfabeto, pois não?</p> <p><b>Rui:</b> Porque é chinês.</p> <p><b>(Sessão III: 077 - 078)</b></p> <p><b>EE:</b> Estas letras são muito diferentes das nossas, o que é que será que esta palavra quer dizer? Eu vou ler em chinês “lá bá se”</p> <p><b>ALS:</b> lá bá se</p> <p><b>(Sessão III: 086 - 091)</b></p> <p><b>EE:</b> Pois é. Mas estas letras também são diferentes das nossas e também são diferentes das da Ming não são? Então vou dizer esta palavra em hindi, que é a língua que ele fala “Paaz”. Vou guardar aqui na minha mão o significado e no fim vamos descobrir. Nesta mão está o da Ming e agora nesta está o da Yasmine. Agora vamos conhecer outro amigo. &lt;muda para o Slide 9&gt; O Hernando. Digam olá ao Hernando.</p> <p><b>ALS:</b> Olá.</p> <p><b>Rui:</b> Ele é Mexicano.</p> <p><b>EE:</b> É mexicano, BOA. Tu conhecer o Hernando para saberes que ele é Mexicano?</p> <p><b>Rui:</b> Está aqui. É este. &lt;levantando-se e dirigindo-se ao mapa mundo, onde se encontravam algumas imagens de pessoas características de alguns países e/ou continentes, nomeadamente o México, que continha uma imagem do Hernando&gt;</p> <p><b>Alexandre:</b> É este e como está aqui no México, é mexicano.</p> <p><b>(Sessão IV: 001 - 007)</b></p> <p><b>EE:</b> &lt;Todas as crianças encontram-se sentadas nos bancos colocados em forma de U, no cantinho da manta. A educadora estagiária encontra-se no centro para que todas as crianças a possam ver&gt;. Vocês</p>
--	--

	<p>lembram-se do que estivemos a falar estes dias? Quem se lembra põe o dedito no ar. Rui diz.  <b>Rui:</b> Do Zaki.  <b>EE:</b> Do Zaki e mais?  <b>Rui:</b> Do índio.  <b>EE:</b> E mais? Alexandre.  <b>Alexandre:</b> Da Mary.  <b>Gonçalo:</b> Da Ming.</p> <p><b>(Sessão IV: 031 - 047)</b>  <b>EE:</b> Olhem ó meninos eu tenho aqui uma coisa para dizer. &lt;aponta para um retalho da manta, onde se encontra escrita a palavra paz em inglês&gt; O que é que será que diz aqui?  <b>Sara:</b> Paz.  <b>EE:</b> E em que língua é?  <b>Rui:</b> Português.  <b>EE:</b> Não.  <b>Marta:</b> Inglês.  <b>EE:</b> Inglês. Boa+. E há aqui mais uma. &lt;apontando para o retalho onde se encontra escrita a palavra paz em hindi&gt;  <b>Marta:</b> Português.  <b>EE:</b> Não. Estas letras são iguais às nossas?  <b>Rita:</b> Inglês.  <b>EE:</b> Não, Inglês era a outra. Esta é hindi. Vocês lembram-se da Yasmine?  <b>Rui:</b> SIM.  <b>EE:</b> São as letras dele. E aqui? &lt;apontando para o retalho onde se encontra escrita a palavra paz em chinês&gt;  <b>Alexandre:</b> É da Ming.  <b>EE:</b> Muito bem, exatamente. E esta aqui? &lt;apontando para o retalho onde se encontra escrita a palavra paz em português&gt;  <b>Rita:</b> É A NOSSA. É A NOSSA.  <b>EE:</b> É a nossa e a dos mexicanos. Muito bem.</p>
--	--

C2.Capacidades	C2.1.Capacidade de comunicar e argumentar	<p><b>(Sessão I: 010 - 014)</b>  <b>Alexandre:</b> O que é isso?  <b>EE:</b> O que é que vocês acham que é isto?  <b>ALS:</b> É UMA MEIA+  <b>Gonçalo:</b> É uma cobra  <b>André:</b> Um avô e uma avó</p> <p><b>(Sessão I: 039 - 054)</b>  <b>EE:</b> “Um dia, quando o Filipe chegou a casa da avó, encontrou uma porção de pedaços de tecidos pelo chão, perto da máquina de costura onde ela estava a trabalhar. O que é isso, avó? São retalhos, Filipe. Fui juntando os pedaços de pano que sobravam das minhas costuras.” E já agora, vocês sabem o que são retalhos?  <b>Cátia:</b> Não.  <b>Iúri:</b> Eu sei. &lt;colocando o dedo no ar&gt;  <b>EE:</b> Sabes? Queres dizer? &lt;A criança faz um gesto afirmativo com a cabeça&gt; Então diz lá.  <b>Iúri:</b> É pauzinhos.  <b>EE:</b> Pauzinhos? Alguém concorda que são pauzinhos?  <b>Gonçalo:</b> Eu não.  <b>EE:</b> Então? O que é que tu achas que é Gonçalo?  <b>Rui:</b> Eu quero dizer.  <b>EE:</b> Então diz Rui.  <b>Rui:</b> Vende carne.  <b>EE:</b> Isso que estas a dizer é talho e isto chama-se REtalho. Pronto eu vou dizer. São bocadinhos de tecido. Imaginem, está aqui o fato do Filipe não está? &lt;apontando para o fantoche&gt; Imaginem que o fato era muito grande. A avó tinha que fazer uma costura para ficar mais pequenino e servir ao Filipe. Ia sobrar um bocadinho não ia? esse bocadinho que sobrava era um retalho.  <b>Miguel:</b> De uma camisola.  <b>EE:</b> Retalhos de uma camisola sim.  <b>Rui:</b> E retalhos de meia?</p>
----------------	---	--

	<p><b>(Sessão I: 072 - 082)</b>  <b>EE:</b> Vocês quando vão a casa da avó, ela também está a costurar?  <b>Alexandre:</b> Não. A minha não tem uma máquina de costura.  <b>EE:</b> Não tem? E não costura à mão?  <b>Rita:</b> A minha tem. A minha avó tem uma coisa de costura.  <b>EE:</b> Uma máquina de costura?  <b>Rita:</b> Sim. E ela costura todos os dias.  <b>Rui:</b> A minha também tem.  <b>EE:</b> A tua avó tem? E ela costuma costurar roupinha para ti?  <b>Rui:</b> Não sei, porque eu quase nunca estou lá.  <b>EE:</b> Ah, pois. Olha, sabem uma coisa? A minha avó costuma costurar roupa para mim.  <b>Rita:</b> Tânia, a minha avó costura todos os dias+.</p> <p><b>(Sessão I: 118 - 125)</b>  <b>EEE:</b> Olhem, eu encontrei ali uma saca cheia de retalhos. Posso por ali no meio? &lt;dirigindo-se para o centro do grupo&gt; (...) Sabem que a professora Tânia é muito fina e tinha isto ali escondido só para vos mostrar o que são retalhos de tecidos.  <b>Alexandre:</b> Podemos tocar?  <b>Rui:</b> Quando a Filipa vinha cá nós fizemos uma coisa que parecia uma mão de homem-aranha.  <b>EEE:</b> Já viram aqui tantos retalhos? Este também tem uma história. (-)Estes tecidos, estes retalhos têm histórias.  <b>EE:</b> O Rui estava a contar a história deste, conta lá. O que é que estavas a dizer quando olhaste para este?  <b>Rui:</b> Nada  <b>EE:</b> Estavas, estavas que eu ouvi. Ouvi falar da Ana Filipa que fez qualquer coisa com este tecido.  <b>Rui:</b> Ah sim, depois ela teve de meter a mão lá dentro, depois fez uns olhos e houve um dia que nós tivemos de meter aquilo na mão e fazer assim &lt;abanando a mão para a esquerda e para a direita&gt;.</p> <p><b>(Sessão I: 148 - 151)</b>  <b>E1:</b> Vais fazer o quê Cátia?</p>
--	---

	<p><b>Cátia:</b> Quando estava em casa do avô. Vou desenhar o meu avô e o sofá. Ele está sempre a ver notícias no sofá.</p> <p><b>ED:</b> O que vais desenhar Rui?</p> <p><b>Rui:</b> Eu a mergulhar no mar. Vou desenhar uma onda e depois um amigo meu e eu a brincarmos na praia, porque eu quando vou à praia eu vou a correr e atiro-me.</p> <p><b>(Sessão I: 161 - 164)</b></p> <p><b>E1:</b> Rita, o que é que vais desenhar?</p> <p><b>Rita:</b> Um bolo porque eu fui a casa da minha avó e comi muitos dias e fiz bolo todos os dias+.</p> <p><b>E1:</b> Vais desenhar também a avó ou vais só desenhar o bolo?</p> <p><b>Rita:</b> Vou desenhar eu, a minha mãe e a minha avó.</p> <p><b>(Sessão II: 001 - 006)</b></p> <p><b>EE:</b> &lt;Todas as crianças encontram-se sentadas nos bancos colocados em forma de U, no cantinho da manta. A educadora estagiária encontra-se no centro para que todas as crianças a possam ver&gt; Tenho aqui uma coisa diferente, querem adivinhar o que é? &lt;mostrando o recurso didático – fantocheiro (ver anexo 2.1)&gt;</p> <p><b>Alexandre:</b> Isso é um menino que não sabe qual é o caminho da escola.</p> <p><b>EE:</b> Um menino que não sabe o caminho para a escola, mais. Quero mais ideias.</p> <p><b>Alexandre:</b> Ele está encostado à árvore porque está zangado.</p> <p><b>EE:</b> Mais coisas.</p> <p><b>André:</b> Ele não consegue passar. Tem que chegar à escola</p> <p><b>(Sessão II: 053 - 056)</b></p> <p><b>Alexandre:</b> Tânia, onde estão a Mary e o John? &lt;algumas crianças americanas apresentadas em sessões anteriores&gt;</p> <p><b>EE:</b> Não estão cá. Estão nos Estados Unidos. Foram visitar os familiares aos Estados Unidos.</p> <p><b>Rui:</b> Da América.</p> <p><b>E1:</b> Exatamente.</p>
--	--

	<p><b>(Sessão II: 064 - 070)</b>  <b>EE:</b> Cinco, muito bem. A Ming foi para o pé do Adan. &lt;movendo o fantoche para perto do anterior&gt; “Mais tarde, o Zaki” este aqui &lt;apontando para i fantoche do Zaki&gt; “aproximou-se do Pedro e perguntou-lhe, porque é que disseste à Ming que ela não era igual a nós? Porque tem os olhos em bico e nós não. E às vezes ela não fala português, fala chinês com os pais, e quem quiser fazer parte do nosso grupo tem de falar sempre português, disse o Pedro. Mas eu às vezes também falo outra língua com o meu avô, ele fala changana e eu tenho de falar changana com ele, porque ele não sabe português, respondeu o zaki. Ai sim? Disse o Pedro. Então também tens de sair do grupo”. E lá saiu o Zaki do grupo dos amigos, que eram cinco e agora ficaram...  <b>Alexandre:</b> Seis.  <b>EE:</b> Quatro.  <b>Rui:</b> E depois ele vai ficar zangado porque vai sair os amigos todos.  <b>EE:</b> Exatamente.  <b>Alexandre:</b> Três.  <b>Rita:</b> QUATRO. Olha 1, 2, 3, 4+. &lt;apontando para os fantoches&gt;</p> <p><b>(Sessão II: 085 - 087)</b>  <b>EE:</b> Ruben, boa. “O Ruben ficou muito quietinho, sem dizer nada, com medo que também fosse expulso do grupo. Até que o Pedro olhou para ele e disse assim, e tu? O que é que estas aí a olhar ó caixa de óculos?”  <b>ALS:</b> Ahahah  <b>Alexandre:</b> Não se chama assim Pedro.</p> <p><b>(Sessão II: 105 - 108)</b>  <b>Sara:</b> Eles estão a brincar e ele está sozinho &lt;apontando para a imagem em que o Pedro está afastado do grupo&gt;.  <b>Rita:</b> Este é o Zaki, e a Ming.  <b>EE:</b> Mas o que é que está a acontecer nesta imagem? A Sara disse uma coisa e com razão, aqui estão todos os amigos juntos menos o Pedro e aqui?  <b>Alexandre:</b> Estão todos juntos a brincar, mas o Pedro continua zangado.</p>
--	---

## Conclusão

	<p><b>(Sessão III: 005 - 006)</b> <b>Alexandre:</b> Eu não consigo ver por causa da cabeça deles. <b>EE:</b> Todos chegados para trás, para o Alexandre conseguir ver. Muito bem. Esta nossa amiga vem de um país muito longe+. Querem saber o nome desse país?</p> <p><b>(Sessão III: 020 - 021)</b> <b>EE:</b> Vamos sentar. Olhem mas ela para nos vir visitar, chegava aqui e tinha de nos vir cumprimentar como toda a gente, não era? Vocês como é que se cumprimentam uns aos outros? <b>Alexandre:</b> &lt;levantando-se&gt; Eu dou um beijinho às meninas. E aos rapazes um passou-bem.</p> <p><b>(Sessão III: 028 - 029)</b> <b>EE:</b> Vá todos em pé. Façam todos. &lt;Todas as crianças fizeram&gt; Muito bem. Agora vamos sentar. Rui gostavas de cumprimentar a Akira? <b>Rui:</b> Gostava de cumprimentar o homem.</p> <p><b>(Sessão III: 035 - 052)</b> <b>EE:</b> No karaté, dizia o Rui e muito bem, também fazem assim. Porque o karaté vem do Japão. Agora vamos conhecer mais uma amiga nova. &lt;muda para o Slide 3&gt; Já viram esta menina? Esta é diferente. Ela usa uma roupa... <b>Alexandre:</b> Do Polo Norte. <b>EE:</b> Do Polo Norte, muito bem. Esta menina chama-se Wei. Digam lá, olá Wei. <b>T:</b> Olá Wei. <b>EE:</b> Ela vem de um sítio muito longe+. Gonçalo: América. <b>EE:</b> Não. <b>Alexandre:</b> Do Sul. <b>EE:</b> Vem da Sibéria, que é uma zona da Rússia, que fica aqui assim &lt;apontando para o mapa mundo de forma a mostrar às crianças onde se situa a Rússia, no mapa mundo&gt;</p>
--	---

	<p><b>André:</b> Pow Pow Pow <b>EE:</b> ANDRÉ, gostavas de ir à Sibéria? E vestir assim estes fatos muito quentinhos, muito quentinhos, para proteger do frio? <b>Sara:</b> Eu já tenho um. <b>Alexandre:</b> E eu tenho umas calças assim muito quentes, são peludas. <b>EE:</b> É? Então já podes ir à Sibéria. <b>João:</b> Eu também tenho. <b>Alexandre:</b> Mas só tenho as calças, não tenho a camisola. <b>EE:</b> Ah, tens de comprar a camisola para poderes ir à Sibéria, se não passas frio. <b>Sara:</b> Eu já fui a uma coisa muito gelada.</p> <p><b>(Sessão III: 056 - 061)</b> <b>Sara:</b> Eih a minha mamã também me faz assim. <b>EE:</b> Querem fazer assim? <b>Sara:</b> Tânia, a minha mamã também me faz. <b>EE:</b> Então a tua mamã dá-te beijinhos à esquimó. Vamos lá todos fazer uns aos outros. Dar beijinhos à esquimó. Passar assim no narizinho &lt;fazendo o gesto&gt;. &lt;Todas as crianças fazem a pelo menos um ou dois amigos.&gt; Agora já sabem dar beijinhos à esquimó. <b>Cátia:</b> Olha, eu não tive ninguém. <b>EE:</b> Anda cá, faz comigo. Agora vamos conhecer outra amiga. &lt;mostra o Slide 5&gt;</p> <p><b>(Sessão III: 111 - 115)</b> <b>EE:</b> Mas não foi isso que perguntei agora Rui. Paz, conheces essa palavra? sabes o que significa? <b>Rui:</b> É quando uma pessoa está triste e outra pessoa está a chatear e depois diz deixa-me em paz <b>EE:</b> Deixa-me em paz, muito bem. E o que quer dizer deixa-me em paz? <b>Rui:</b> É para quieto. <b>Alexandre:</b> É não querermos que ninguém nos chateie. É quando queremos ficar sozinhos.</p>
--	---



	C2.2. Capacidade de Reflexão	<p><b>EE:</b> Um leque, boa. Mas o que é que está aqui no leque? Esta aqui uma coisa.</p> <p><b>Sara:</b> Escrita.</p> <p><b>EE:</b> Escrita? Mas esta escrita não é igual à nossa. Nós não temos esta letra no nosso alfabeto, pois não?</p> <p><b>Rui:</b> Porque é chinês.</p>
--	------------------------------	---

C3. Atitudes e valores	C3.1. Atitudes face às línguas e às culturas	<p><b>Sessão II (078 - 081)</b>  <b>EE:</b> “Pedro, estas a ser muito mau, disse a Clarinha. (...) Eu também acho, disse a Maria. Eles são nossos amigos na mesma, quer falem outra língua ou não, quer tenham vindo de outro país ou não. E o Pedro disse assim, vocês raparigas, calem a boca. Se vocês não concordam, saem também”. E saiu a Clarinha. E saiu a Maria.  <b>Rita:</b> E só ficou dois.  <b>Rui:</b> Essa falava de qual língua?  <b>EE:</b> Falavam Português mas não concordavam com o Pedro e eram meninas. Ele expulsou-as.</p> <p><b>Sessão III (001 - 019)</b>  <b>EE:</b> &lt;Todas as crianças encontram-se sentadas nos bancos colocados em forma de U, no cantinho da manta. A dinamizadora encontra-se no centro para que todas as crianças a possam ver. Com um computador a projetar slides do Powerpoint, a dinamizadora pede às crianças para prestarem atenção porque irá passar-se uma coisa diferente e muito engraçada. Mostra o Slide 1&gt;. Esta menina chama-se Akira. Digam lá todos.  <b>ALS:</b> Akira  <b>André:</b> Quem é a Akira?  <b>EE:</b> É ela, consegues ver?  <b>Alexandre:</b> Eu não consigo ver por causa da cabeça deles.  <b>EE:</b> Todos chegaram para trás, para o Alexandre conseguir ver. Muito bem. Esta nossa amiga vem de um país muito longe+. Querem saber o nome desse país?  <b>ALS:</b> Sim.  <b>EE:</b> Japão.  <b>Alexandre:</b> Japão é... é...  <b>EE:</b> Alguém conhece? alguém sabe onde é?  <b>João:</b> Eu sei.  <b>EE:</b> Sabes?  <b>André:</b> Japão é o mundo...</p>
------------------------	--	--

		<p><b>Rui:</b> Dos chineses.</p> <p><b>EE:</b> No Japão tem estas meninas aqui, que também são assim parecidas com os chineses &lt;colocando os dedos na cara a formar os olhos em bico&gt;, mas é num local diferente. Olha vou dizer aqui no mapa. &lt;levanta-se, desloca-se para o mapa mundo que se encontra numa das paredes da sala, por trás de um dos bancos onde as crianças estão sentadas, e aponta para o local onde se situa o japão&gt; O japão é assim aqui, numa destas ilhas pequeninas.</p> <p><b>Rita:</b> Eu sabia.</p> <p><b>Rui:</b> Da América até ali é bué.</p> <p><b>EE:</b> E esta menina gostava de nos vir visitar um dia. Vocês gostavam que ela nos viesse visitar?</p> <p><b>T:</b> SIM. &lt;Algumas crianças levantando-se&gt;</p> <p><b>Sessão III (024 - 029)</b></p> <p><b>EE:</b> Pronto já chega. Mas olhem, esta menina não cumprimenta assim os amigos dela. É de uma maneira diferente.</p> <p><b>André:</b> É assim com um abraço?</p> <p><b>EE:</b> Querem saber como é que ela cumprimenta os amigos? &lt;mostra o Slide 2&gt; Assim. André vem cá &lt;Solicita ao André que se desloque à frente e que exemplifique, em conjunto com a dinamizadora, como os japoneses se cumprimentam&gt; Imaginem, esta sou eu, este é o André. Acabamos de nos conhecer agora e pomos assim as mãozinhas e fazemos isto. &lt;curvando-se para a frente com as duas mãos juntas, junto ao peito&gt; Ahahah</p> <p><b>ALS:</b> Ahahah</p> <p><b>EE:</b> Vá todos em pé. Façam todos. &lt;Todas as crianças fizeram&gt; Muito bem. Agora vamos sentar. Rui gostavas de cumprimentar a Akira?</p> <p><b>Rui:</b> Gostava de cumprimentar o homem.</p> <p><b>Sessão III (033 - 035)</b></p> <p><b>Rui:</b> Parece karaté.</p> <p><b>EE:</b> Pois parece. No karaté também fazem assim, sabem porquê? (...)</p>
--	--	--

	<p><b>EE:</b> No karaté, dizia o Rui e muito bem, também fazem assim. Porque o karaté vem do Japão. Agora vamos conhecer mais uma amiga nova. &lt;muda para o Slide 3&gt; Já viram esta menina? Esta é diferente. Ela usa uma roupa...</p> <p><b>Sessão III (053 - 059)</b></p> <p><b>EE:</b> Esta menina também gostava de vir aqui a Portugal, visitar-nos. Quando ela vier cá para nos visitar como é que será que ela nos vai cumprimentar?</p> <p><b>Rui:</b> Ni hao?</p> <p><b>EE:</b> Assim olhem &lt;apontando para a apresentação em Powerpoint. Muda para o Slide 4&gt;. Sabem porque é que elas se cumprimentam assim? Porque elas são esquimós e os esquimós dão beijinhos assim. Anda cá Maria, vem dar-me um beijinho à esquimó &lt;ajoelhando-se para ficar da altura da criança, encosta o nariz ao dela e abana de um lado para o outro&gt;.</p> <p><b>Sara:</b> Eih a minha mamã também me faz assim.</p> <p><b>EE:</b> Querem fazer assim?</p> <p><b>Sara:</b> Tânia, a minha mamã também me faz.</p> <p><b>EE:</b> Então a tua mamã dá-te beijinhos à esquimó. Vamos lá todos fazer uns aos outros. Dar beijinhos à esquimó. Passar assim no narizinho &lt;fazendo o gesto&gt;. &lt;Todas as crianças fazem a pelo menos um ou dois amigos.&gt; Agora já sabem dar beijinhos à esquimó.</p> <p><b>Sessão III (077 - 080)</b></p> <p><b>EE:</b> Estas letras são muito diferentes das nossas, o que é que será que esta palavra quer dizer? Eu vou ler em chinês “lá bá se”</p> <p><b>ALS:</b> lá bá se</p> <p><b>EE:</b> Querem saber o significado desta palavra em português?</p> <p><b>ALS:</b> Sim.</p> <p><b>Sessão III (088 - 091)</b></p> <p><b>Rui:</b> Ele é Mexicano.</p> <p><b>EE:</b> É mexicano, BOA. Tu conhecer o Hernando para saberes que ele é Mexicano?</p>
--	--

## Conclusão

		<p><b>Rui:</b> Está aqui. É este. &lt;levantando-se e dirigindo-se ao mapa mundo, onde se encontravam algumas imagens de pessoas características de alguns países e/ou continentes, nomeadamente o México, que continha uma imagem do Hernando&gt;</p> <p><b>Alexandre:</b> É este e como está aqui no México, é mexicano.</p> <p><b>Sessão IV (001 - 007)</b></p> <p><b>EE:</b> &lt;Todas as crianças encontram-se sentadas nos bancos colocados em forma de U, no cantinho da manta. A dinamizadora encontra-se no centro para que todas as crianças a possam ver&gt;. Vocês lembram-se do que estivemos a falar estes dias? Quem se lembra põe o dedo no ar. Rui diz.</p> <p><b>Rui:</b> Do Zaki.</p> <p><b>EE:</b> Do Zaki e mais?</p> <p><b>Rui:</b> Do índio.</p> <p><b>EE:</b> E mais? Alexandre.</p> <p><b>Alexandre:</b> Da Mary.</p> <p><b>Gonçalo:</b> Da Ming.</p>
	<p>C3.2. Atitudes face aos outros</p>	<p><b>Sessão II (85 - 87)</b></p> <p><b>EE:</b> Ruben, boa. “O Ruben ficou muito quietinho, sem dizer nada, com medo que também fosse expulso do grupo. Até que o Pedro olhou para ele e disse assim, e tu? O que é que estas aí a olhar ó caixa de óculos?”</p> <p><b>ALS:</b> Ahahah</p> <p><b>Alexandre:</b> Não se chama assim Pedro.</p> <p><b>Sessão II (090 - 094)</b></p> <p><b>EE:</b> Saiu do grupo e foi ter com os outros amigos.</p> <p><b>Rui:</b> E agora ficou Zangado porque já não tem amigos.</p> <p><b>EE:</b> E o Pedro agora ficou...</p> <p><b>ALS:</b> Sozinho.</p> <p><b>ALS:</b> Zangado.</p>

## Conclusão

	<p><b>Sessão II (131 - 138)</b> <b>Rui:</b> Foi o Pedro que estava a brincar com todos os meninos que antes não estavam a brincar porque o Pedro expulsou todos. <b>EE:</b> Mas aqui estavam todos... <b>ALS:</b> A brincar+ <b>EE:</b> A brincar, todos juntos. <b>Alexandre:</b> Mas eles estão todos juntos a brincar, mas o Pedro ainda continua zangado no meio deles. <b>EE:</b> Mas porque será que o Pedro já está aqui? Será que os outros meninos perdoaram o que o Pedro disse? <b>ALS:</b> SIM. <b>Alexandre:</b> Ele disse desculpa.</p> <p><b>Sessão III (112)</b> <b>Rui:</b> É quando uma pessoa está triste e outra pessoa está a chatear e depois diz deixa-me em paz</p>
--	---

## Anexo 6 – Grelhas de avaliação do SAC

### Anexo 6.1 – Avaliação das crianças antes do projeto

#### Adaptação da Ficha 1g

#### Avaliação geral do grupo

Data: 07 de outubro de 2015

Nome fictício	Nível geral de implicação						Comentários/ Notas
	1	2	3	4	5	?	
Gonçalo		X					<p>A coluna “?” corresponde às crianças às quais não conseguimos atribuir um nível de implicação por esta avaliação ter sido realizada ainda no período de observação e este tempo ter sido insuficiente para perceber onde estas crianças se inseriam.</p> <p>As linhas que se encontram destacadas referem-se às seis crianças da amostra que iremos avaliar na implicação.</p>
João			X				
Miguel			X				
Gabriela				X			
Joana			X				
Rui				X			
Margarida		X					
Maria			X				
Rita				X			
Samuel			X				
Xavier						X	
Sara						X	
Alexandre			X				
André			X				
Camila			X				
Cátia				X			
Bernardo						X	
Daniela			X				
Filipa			X				
Iúri				X			
Inês			X				
Marta			X				
Dânia			X				
Jéssica			X				
Luís				X			

**Adaptação da Ficha 2i**  
**Avaliação individualizada**

**Data:** 04 de novembro de 2015

<b>Nome da Criança:</b> Bernardo	<b>Nível de implicação (1, 2, 3, 4, 5)</b>
<b>Idade da criança:</b> 5 anos	?

**1. Impressão geral acerca da criança**

É uma criança que se encontra sempre bem disposta e muito calada.  
Recorre muita vez ao colo das educadoras.

**2. Dados familiares**

**Mãe:** 12º ano, desempregada

**Pai:** 12º ano, comerciante de loja

**3. Relações**

Não temos dados para responder a esta questão, pois a criança faltou durante as duas semanas de observação, de tal forma que não conseguimos observá-la.

**4. Implicação**

Não temos dados para responder a esta questão, pois a criança faltou durante as duas semanas de observação, de tal forma que não conseguimos observá-la.

**5. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância**

O que eu gosto mais é de jogar no computador e de fazer jogos.

O que eu gosto menos: Eu gosto de fazer tudo.

Formulação do desejo: Gostava de pôr vampiros na sala.



<b>Nome da Criança:</b> Cátia	<b>Nível de implicação (1, 2, 3, 4, 5)</b>
<b>Idade da criança:</b> 3 anos	

4

### 1. Impressão geral acerca da criança

É uma criança que se encontra sempre bem-disposta e muito conversadora.  
Revela ter autoestima e iniciativa, assim como curiosidade e desejo de aprender.  
É uma criança com bons resultados nos domínios de motricidade fina, motricidade grossa, compreensão do mundo físico e tecnológico e compreensão do mundo social).

### 2. Dados familiares

**Pai:** 9º ano, Trabalhador não qualificado de produção animal

**Mãe:** Operária fabril

### 3. Relações

Muito boas relações com os colegas e com os adultos.  
Procura carinho e atenção frequentemente por parte dos adultos.

### 4. Implicação

A criança implica-se bem em todas as atividades que sejam propostas.

A criança começa a perder o interesse em atividades que requeiram um tempo de concentração superior a 15 minutos, como a audição de histórias.

### 5. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância

O que eu gosto mais é de brincar com a plasticina, de brincar com bebés e de fazer desenhos.

O que eu gosto menos é daquele canto ao pé da porta para o pátio porque tem lá muitos brinquedos e eu não gosto daqueles brinquedos.

Formulação do desejo: Gostava de fazer os monstros que estão colados na parede da porta de saída.

<b>Nome da Criança:</b> João	<b>Nível de implicação (1, 2, 3, 4, 5)</b>
<b>Idade da criança:</b> 4 anos	

3

### 1. Impressão geral acerca da criança

É uma criança que geralmente se encontra bem-disposta, mostrando-se por vezes insatisfeita com as decisões da educadora ou dos colegas. Tem alguns problemas na fala, tornando-se difícil compreender o que diz, contudo, mostra-se implicado em determinadas atividades, sendo que noutras facilmente se distrai ou diz que não quer fazer.

### 2. Dados familiares

**Mãe:** Licenciada, Gestora de formação.

**Pai:** 12º ano (Técnico profissional), Operário Fabril.

### 3. Relações

Com as educadoras e auxiliares relaciona-se bem, tendo apenas comportamentos desadequados quando lhe é proposto um trabalho que não quer realizar.

Com as outras crianças tende a ser agressivo sempre que lhe tiram um brinquedo. Chora e vem fazer queicha à educadora.

### 4. Implicação

A criança implica-se bem nas atividades de expressões artísticas e em atividades de motricidade fina, como as brincadeiras com legos. Aparenta gostar de desenhar e de construir por si próprio, casas e outras coisas com os legos.

Mostra alguma criatividade e desejo de aprender.

Não é muito recetivo a atividades de grupo, gosta mais de atividades individuais.

Recusa realizar algumas atividades propostas pela educadora, preferindo realizar as escolhidas pela própria criança.

Não tem uma boa implicação nas atividades de motricidade grossa ou de linguagem, sentindo-se frustrado e gozado pelos amigos sempre que não se consegue expressar de forma perceptível.

### 5. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância

O que eu gosto mais é de pintar com tintas.

O que eu gosto menos é de histórias.

Formulação do desejo: Gostava de pintar a cara do pai. (pinturas faciais).

<b>Nome da Criança:</b> Marta	<b>Nível de implicação (1, 2, 3, 4, 5)</b>
<b>Idade da criança:</b> 4 anos	

**1. Impressão geral acerca da criança**

É uma criança que se encontra muitas vezes a chorar, geralmente por sentir a falta da mãe.  
Não é muito autónoma, nem tem iniciativa.

**2. Dados familiares**

**Mãe:** 12º ano, Técnico administrativo de contabilidade

**Pai:** 9º ano, Agente da PSP, Polícia Marítima, Polícia Municipal, Sargentos e Guardas da GNR.

**3. Relações**

Não gosta que as outras crianças lhe toquem e chora frequentemente, sempre que algum colega troça dela.  
A relação com as educadoras e auxiliar é boa, chorando por vezes quando um dos adultos lhe tira a chucha ou o brinquedo que traz de casa.

**4. Implicação**

A criança implica-se bem nas atividades de audição de histórias e pintura.

A criança não se implica bem nas atividades de conversas de grupo ou jogos de grupos. Prefere atividades individuais.

**5. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância**

O que eu gosto mais é de brincar.

O que eu gosto menos é de fazer recortes.

Formulação do desejo: Gostava de ter a minha mamã aqui.

<b>Nome da Criança:</b> Rita	<b>Nível de implicação (1, 2, 3, 4, 5)</b>
<b>Idade da criança:</b> 5 anos	

4

### 1. Impressão geral acerca da criança

É uma criança que se encontra sempre bem-disposta e muito conversadora.

Revela ter autoestima e iniciativa, assim como curiosidade e desejo de aprender.

É uma criança muito perfeccionista e com bons resultados em todos os domínios (motricidade fina, motricidade grossa, expressões artísticas, linguagem, pensamento lógico, conceptual e matemático, compreensão do mundo físico e tecnológico e compreensão do mundo social).

### 2. Dados familiares

**Mãe:** 12º ano, Cabeleireira – Sócia Gerente

**Pai:** Gestor de eletrónica

### 3. Relações

É uma criança que se relaciona muito bem com os colegas. Se há algum conflito, esta criança tenta ir lá e resolvê-lo, sem ser necessário a intervenção da educadora.

A sua relação com os adultos (educadoras e auxiliar) é boa, sempre que as atividades são do seu agrado. Se for convidada a realizar algo que não gosta é agressiva e desrespeitadora, perturbando o grupo na realização dessa atividade.

Sempre que algum colega faz alguma coisa que a desagrada, resolve os conflitos sozinha, por vezes grita com os colegas, contudo, acaba por resolver sem necessitar de intervenção adulta.

Gosta de carinho e atenção e procura muita vez o colo das educadoras.

### 4. Implicação

A criança implica-se bem nas atividades de expressões artísticas e de motricidade fina e grossa.

Sempre que há algum tempo livre aproveita para desenhar, brincar no exterior ou convidar as educadoras a realizar um jogo com ela.

A criança não se implica muito bem nas atividades de contos de histórias ou conversas de grupo na manta.

### 5. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância

O que eu gosto mais é de jogar computador, brincar na cozinha, brincar com o fantocheiro e fazer jogos.

O que eu gosto menos é de brincar nos legos, na plasticina e na ciência.

Formulação do desejo: Gostava de fazer alguma coisa com muitos brilhantes e da sala estar cheia de brilhantes.

<b>Nome da Criança:</b> Rui	<b>Nível de implicação (1, 2, 3, 4, 5)</b>
<b>Idade da criança:</b> 5 anos	

4

### 1. Impressão geral acerca da criança

É uma criança que se encontra muitas vezes bem-disposta e muito conversadora.

Revela ter autoestima e iniciativa, assim como curiosidade e desejo de aprender.

É uma criança muito perfeccionista e com bons resultados em todos os domínios (motricidade fina, motricidade grossa, expressões artísticas, linguagem, pensamento lógico, conceptual e matemático, compreensão do mundo físico e tecnológico e compreensão do mundo social).

### 2. Dados familiares

**Pai:** Licenciado, Professor do Esino Básico (2º e 3º ciclo) e Secundário

**Mãe:** Faleceu em Julho de 2015

### 3. Relações

Mostra-se por vezes insatisfeito com as decisões da educadora ou dos colegas.

Sempre que algum colega faz alguma coisa que o desagrada, grita e vem fazer queixa e por vezes tende a bater nos outros.

Gosta de carinho e atenção e alguns dos seus maus comportamentos servem para chamar a atenção da educadora.

### 4. Implicação

A criança implica-se bem nas atividades de expressões artísticas e de motricidade fina e grossa.

Sempre que há algum tempo livre aproveita para desenhar e para brincar no exterior.

A criança não se implica bem nas atividades que requerem mais concentração, como audição de histórias ou conversas de grupo na manta.

### 5. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância

O que eu gosto mais é de fazer desenhos.

O que eu gosto menos é de histórias.

Formulação do desejo: Podermos fazer o que quisermos.

**Anexo 6.2 – Avaliação das crianças durante o projeto**

**Adaptação da Ficha 1g**

**Avaliação geral do grupo**

**Data:** 02 de dezembro de 2015

Nome da Crianças	Nível geral de implicação						Comentários/ Notas
	1	2	3	4	5	?	
Bernardo				X			Esta é a amostra de seis crianças selecionadas para a avaliação da implicação durante e após o projeto.
Cátia				X			
João				X			
Marta			X				
Rita					X		
Rui					X		

**Adaptação da Ficha 2i**  
**Avaliação individualizada**

**Data:** 02 de dezembro de 2015

<b>Nome da Criança:</b> Bernardo <b>Idade da criança:</b> 5 anos	<b>Nível de implicação (1, 2, 3, 4, 5)</b> 4
---	---

**1. Impressão geral acerca da criança**

É uma criança que se encontra sempre bem disposta e muito calada.  
Recorre muita vez ao colo das educadoras.

**2. Dados familiares**

**Mãe:** 12º ano, desempregada

**Pai:** 12º ano, comerciante de loja

**3. Relações**

Não temos dados para responder a esta questão, pois a criança faltou durante as duas semanas de observação, de tal forma que não conseguimos observá-la.

**4. Implicação**

O Bernardo frequentemente se encontrava implicado e focado nas atividades, contudo não é muito participativo.

**5. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância**

O que eu gosto mais é de jogar no computador e de fazer jogos.

O que eu gosto menos: Eu gosto de fazer tudo.

Formulação do desejo: Gostava de pôr vampiros na sala.

<b>Nome da Criança:</b> Cátia	<b>Nível de implicação (1, 2, 3, 4, 5)</b>
<b>Idade da criança:</b> 3 anos	

### 1. Impressão geral acerca da criança

É uma criança que se encontra sempre bem-disposta e muito conversadora. Revela ter autoestima e iniciativa, assim como curiosidade e desejo de aprender. É uma criança com bons resultados nos domínios de motricidade fina, motricidade grossa, compreensão do mundo físico e tecnológico e compreensão do mundo social).

### 2. Dados familiares

**Pai:** 9º ano, Trabalhador não qualificado de produção animal

**Mãe:** Operária fabril

### 3. Relações

Muito boas relações com os colegas e com os adultos. Procura carinho e atenção frequentemente por parte dos adultos.

### 4. Implicação

A Cátia mostrou-se frequentemente implicada nas atividades e focada nas audições das histórias. Contudo, se a atividade fosse muito longa, a Cátia desconcentrava-se e mostrava sinais de cansaço.

### 5. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância

O que eu gosto mais é de brincar com a plasticina, de brincar com bebés e de fazer desenhos.

O que eu gosto menos é daquele canto ao pé da porta para o pátio porque tem lá muitos brinquedos e eu não gosto daqueles brinquedos.

Formulação do desejo: Gostava de fazer os monstros que estão colados na parede da porta de saída.



<b>Nome da Criança:</b> João	<b>Nível de implicação (1, 2, 3, 4, 5)</b>
<b>Idade da criança:</b> 4 anos	

**1. Impressão geral acerca da criança**

É uma criança que geralmente se encontra bem-disposta, mostrando-se por vezes insatisfeita com as decisões da educadora ou dos colegas. Tem alguns problemas na fala, tornando-se difícil de compreender o que diz, contudo, mostra-se implicado em determinadas atividades, sendo que noutras facilmente se distrai ou diz que não quer fazer.

**2. Dados familiares**

**Mãe:** Licenciada, Gestora de formação.

**Pai:** 12º ano (Técnico profissional), Operário Fabril.

**3. Relações**

Com as educadoras e auxiliares relaciona-se bem, tendo apenas comportamentos desadequados quando lhe é proposto um trabalho que não quer realizar.

Com as outras crianças tende a ser agressivo sempre que lhe tiram um brinquedo. Chora e vem fazer queixa à educadora.

**4. Implicação**

Durante o projeto o João mostrou-se implicado nas atividades que eram propostas, sendo que nem sempre foi muito participativo.

**5. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância**

O que eu gosto mais é de pintar com tintas.

O que eu gosto menos é de histórias.

Formulação do desejo: Gostava de pintar a cara do pai (pinturas faciais).

<b>Nome da Criança:</b> Marta	<b>Nível de implicação (1, 2, 3, 4, 5)</b>
<b>Idade da criança:</b> 4 anos	

**1. Impressão geral acerca da criança**

É uma criança que se encontra muitas vezes a chorar, geralmente por sentir a falta da mãe.  
Não é muito autónoma, nem tem iniciativa.

**2. Dados familiares**

**Mãe:** 12º ano, Técnico administrativo de contabilidade

**Pai:** 9º ano, Agente da PSP, Polícia Marítima, Polícia Municipal, Sargentos e Guardas da GNR.

**3. Relações**

Não gosta que as outras crianças lhe toquem e chora frequentemente, sempre que algum colega troça dela.  
A relação com as educadoras e auxiliar é boa, chorando, por vezes, quando um dos adultos lhe tira a chucha ou o brinquedo que traz de casa.

**4. Implicação**

A Marta mostrou-se implicada na generalidade. Contudo, facilmente se distraía a olhar para os colegas e não se mostrou muito participativa.

**5. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância**

O que eu gosto mais é de brincar.

O que eu gosto menos é de fazer recortes.

Formulação do desejo: Gostava de ter a minha mamã aqui.

<b>Nome da Criança:</b> Rita	<b>Nível de implicação (1, 2, 3, 4, 5)</b>
<b>Idade da criança:</b> 5 anos	

### 1. Impressão geral acerca da criança

É uma criança que se encontra sempre bem-disposta e muito conversadora.

Revela ter autoestima e iniciativa, assim como curiosidade e desejo de aprender.

É uma criança muito perfeccionista e com bons resultados em todos os domínios (motricidade fina, motricidade grossa, expressões artísticas, linguagem, pensamento lógico, conceptual e matemático, compreensão do mundo físico e tecnológico e compreensão do mundo social).

### 2. Dados familiares

**Mãe:** 12º ano, Cabeleireira – Sócia Gerente

**Pai:** Gestor de eletrónica

### 3. Relações

É uma criança que se relaciona muito bem com os colegas. Se há algum conflito, esta criança tenta ir lá e resolvê-lo, sem ser necessário a intervenção da educadora.

A sua relação com os adultos (educadoras e auxiliar) é boa, sempre que as atividades são do seu agrado. Se for convidada a realizar algo que não gosta é agressiva e desrespeitadora, perturbando o grupo na realização dessa atividade.

Sempre que algum colega faz alguma coisa que o desagrada, resolve os conflitos sozinha, por vezes grita com os colegas, contudo acaba por resolver sem necessitar de intervenção adulta.

Gosta de carinho e atenção e procura muita vez o colo das educadoras.

### 4. Implicação

A Rita mostrou-se sempre muito implicada e focada na realização das atividades e na audição das histórias e sempre muito participativa.

### 5. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância

O que eu gosto mais é de jogar computador, brincar na cozinha, brincar com o fantocheiro e fazer jogos.

O que eu gosto menos é de brincar nos legos, na plasticina e na ciência.

Formulação do desejo: Gostava de fazer alguma coisa com muitos brilhantes e da sala estar cheia de brilhantes.

<b>Nome da Criança:</b> Rui	<b>Nível de implicação (1, 2, 3, 4, 5)</b>
<b>Idade da criança:</b> 5 anos	5

### 1. Impressão geral acerca da criança

É uma criança que se encontra muitas vezes bem-disposta e muito conversadora. Revela ter autoestima e iniciativa, assim como curiosidade e desejo de aprender. É uma criança muito perfeccionista e com bons resultados em todos os domínios (motricidade fina, motricidade grossa, expressões artísticas, linguagem, pensamento lógico, conceptual e matemático, compreensão do mundo físico e tecnológico e compreensão do mundo social).

### 2. Dados familiares

**Pai:** Licenciado, Professor do Ensino Básico (2º e 3º ciclo) e Secundário

**Mãe:** Faleceu em Julho de 2015

### 3. Relações

Mostra-se por vezes insatisfeito com as decisões da educadora ou dos colegas. Sempre que algum colega faz alguma coisa que o desagrada, grita e vem fazer queixa e por vezes tende a bater nos outros. Gosta de carinho e atenção e alguns dos seus maus comportamentos servem para chamar a atenção da educadora.

### 4. Implicação

O Rui mostrou-se sempre muito implicado e focado na realização das atividades e na audição das histórias, sempre muito participativo e levantando-se para se fazer ouvir ou dizer que queria participar.

### 5. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância

O que eu gosto mais é de fazer desenhos.

O que eu gosto menos é de histórias.

Formulação do desejo: Podermos fazer o que quisermos.