



Rita Santos Cardoso

**Potencialidades da Construção de um Kamishibai
Plurilingue no Desenvolvimento de um Currículo com
Enfoque Globalizador no 1.ºCEB**



Rita Santos Cardoso

**Potencialidades da Construção de um Kamishibai
Plurilingue no Desenvolvimento de um Currículo com
Enfoque Globalizador no 1.ºCEB**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Professora auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus pais.

o júri

Presidente

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar,
Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada C/
Agregação, Universidade de Aveiro (Vogal - Arguente Principal)

Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes
Tomaz, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro (Vogal – Orientadora)

agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o contributo de diversas pessoas. Deixo o meu agradecimento a todos os que me ajudaram nesta caminhada.

À minha orientadora, Professora Ana Carlota Tomaz, pela paciência, pelo apoio incondicional, pela motivação e por estar sempre presente, guiando-nos da melhor forma durante todo este percurso.

Ao grupo de Seminário de Orientação Educacional, aos colegas Andreia, Clara, Sofia, Ana Marta e Paulo, e às professoras Filomena Martins e Rosa Faneca. Obrigada por todos os momentos de partilha que tanto me fizeram crescer.

A todos os Orientadores Cooperantes e às instituições que nos acolheram permitindo o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada pela disponibilidade e amabilidade com que nos receberam.

A todas as crianças e respetivos pais que fizeram parte deste trajeto, obrigada por me mostrarem que este é o meu caminho.

À minha família pelo apoio, pelo amor, obrigada por acreditarem sempre em mim.

Ao João, por sempre me motivar a fazer melhor.

Às minhas colegas de licenciatura que se tornaram amigas do coração. Obrigada por estarem sempre comigo e fazerem do meu caminho o vosso.

À Joana, pelo apoio, pela paciência, pelos ensinamentos. Foi um enorme prazer partilhar este ano com ela que tanto me apoiou nos momentos mais difíceis. Obrigada por juntas termos construído um projeto de que tanto nos orgulhamos.

palavras-chave

Currículo, projetos curriculares, enfoque globalizador, Kamishibai Plurilingue, Conhecimento profissional.

O presente Relatório de Estágio tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

As sociedades atuais são cada vez mais marcadas pela diversidade fruto do crescente desenvolvimento tecnológico e do consequente fenómeno da globalização. Assim, os professores deparam-se com um público escolar cada vez mais heterogéneo e é indispensável que respondam positivamente a esta heterogeneidade. Para isso, é necessário que os professores conheçam os contextos educativos em que se movimentam, adaptando o currículo às necessidades específicas dos aprendentes e atribuindo-lhe um enfoque globalizador. Deste modo, as aprendizagens tornam-se mais significativas, possibilitando aos alunos que se tornem cidadãos ativos e capazes de responder à diversidade das sociedades contemporâneas.

Assim, face a esta problemática implementámos um projeto de intervenção e de investigação, que durou 6 semanas, e no qual procuramos usufruir da diversidade linguística e cultural do contexto através da construção de um Kamishibai Plurilingue. Deste modo, é neste Relatório que apresentamos o projeto de intervenção e de investigação realizado de forma colaborativa e desenvolvido na componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada, e que visou, simultaneamente, (i) compreender quais as potencialidades da construção de um Kamishibai Plurilingue no desenvolvimento de um currículo de enfoque globalizador e (ii) refletir sobre o conhecimento profissional que construímos a partir das atividades desenvolvidas em torno do Kamishibai Plurilingue e sobre o nosso percurso de desenvolvimento pessoal e (pré)profissional. Para atingirmos estes objetivos realizámos um estudo de natureza qualitativa e exploratória com características de investigação-ação.

Para a recolha dos dados da nossa investigação recorremos, na fase inicial do projeto, a um inquérito por questionário dirigido aos encarregados de educação, com o objetivo de conhecermos os contextos linguísticos das crianças. Durante a fase de implementação do projeto utilizámos, como técnicas e instrumentos de recolha dos dados, a observação participante (através das notas de campo) e a áudio e vídeo gravação de algumas das atividades, com o objetivo de monitorizar o desenvolvimento do projeto. No final, realizámos um inquérito por entrevista à Orientadora Cooperante e um inquérito por entrevista dirigido aos alunos, através de grupos focais. Estes dois últimos constituem o nosso *corpus de análise*, uma vez que a sua principal finalidade foi recolher dados que respondessem aos objetivos definidos. As restantes fontes de informação constituem-se como fontes complementares, cuja finalidade foi de contextualizar e monitorizar o projeto, mas que serão evocadas sempre que considerarmos oportuno.

O nosso *corpus* documental foi sujeito à técnica de análise de conteúdo. Deste modo, definimos um conjunto de categorias tendo por base as potencialidades do desenvolvimento de projetos curriculares com enfoque globalizador assinaladas no enquadramento teórico.

Após a análise dos dados recolhidos, concluímos que através do nosso projeto as crianças mobilizaram conhecimentos das diversas áreas curriculares, concluímos, também, que existiu uma forte componente colaborativa e que se estabeleceram relações com a família dos alunos, bem como pontes de contacto com o projeto da turma. Estes resultados permitem-nos concluir que o projeto que desenvolvemos em torno da construção de um Kamishibai Plurilingue poderá responder às potencialidades inerentes à implementação de um projeto curricular com enfoque globalizador, de que nos dá conta a literatura. Concluímos, ainda, que a implementação deste projeto nos permitiu crescer profissional e pessoalmente, proporcionando-nos uma compreensão mais aprofundada sobre a importância do conhecimento do currículo aliado ao conhecimento dos aprendentes e dos contextos educativos, possibilitando-nos adaptar as nossas práticas e agir de modo consciente e deliberado.

Assim, estes resultados sugerem que o Kamishibai Plurilingue pode funcionar como uma ferramenta que permite olhar o currículo de modo integrado, atendendo à heterogeneidade do público escolar, ou seja, atribuindo-lhe um enfoque globalizador.

keywords

Curriculum, Curriculum Projects, Globalizing Approach, Multilingual Kamishibai, Professional Knowledge.

The purpose of the presented Internship Report is to obtain the Master's degree in Teaching regarding the subjects of primary education of Portuguese and History, and Geography of Portugal in secondary education.

Today's societies are characterized with the significant growth of diversity, resulting of the increase of technological development and consequential globalization phenomenon. Thus, teachers are confronted with a school audience more heterogeneous and it is essential that they can have a positive response to this heterogeneity.

In order to achieve that, teachers need to know the educational context in which they are working on, adapting the curriculum to the specific needs of the students and giving it a globalizing approach. That way, the learning experience is more significative, allowing students to become more active citizens and capable of responding to the diversity of the contemporary societies.

To be able to face this problem, we implemented an intervention and investigation project, that took 6 weeks, and in which we seek to take advantage of the linguistic and cultural diversity of the context by building a multilingual Kamishibai. This way, in this report we are presenting the intervention and investigation project performed in collaborative manner and developed in the training component of Supervised Pedagogical Practice, which is aiming to, simultaneously, (i) understanding the potentialities of building a Kamishibai Plurilingue in the development of a curriculum with a globalizer focus and (ii) thinking over about the professional knowledge that we build through the developed activities surrounding the Kamishibai Plurilingue and about our path towards personal and pre (professional) development.

In order to achieve these objectives, we performed a study of quantitative and exploratory nature, with investigation-action characteristics.

To collect the data from our research we used, in the initial phase of the project, a questionnaire survey directed to the parents in order to know the linguistic contexts of the children. During the project implementation phase we used, as data collection techniques and instruments, participant observation through field notes and audio and video recording of some of the activities in order to monitor project development. In the end, we conducted an interview survey for the Cooperating Advisor and an interview survey directed at students through focus groups. These last two constitute our corpus of analysis, since their main purpose was to collect data that met the defined objectives. The remaining sources of information constitute complementary sources, whose purpose was to contextualize and monitor the project, but will be evoked whenever we consider it appropriate.

Our documentary corpus was subjected to the technique of content analysis. Thus, we define a set of categories based on the potentialities of the development of curricular projects with a globalizing approach highlighted in the theoretical framework.

After analyzing the collected data, we concluded that through our project the children mobilized knowledge of the various curricular areas, we also concluded that there was a strong collaborative component and that they established relationships with the students' families, as well as bridges of contact with the class project. These results allow us to conclude that the project we developed around the construction of a Multilingual Kamishibai could respond to the potentialities inherent in the implementation of a globalizing curriculum project, as reported in the literature. We also concluded that the implementation of this project has allowed us to grow professionally and personally, providing us with a deeper understanding of the importance of knowledge of the curriculum combined with the knowledge of learners and educational contexts, enabling us to adapt our practices and act accordingly conscious and deliberate way.

Thus, these results suggest that the Kamishibai Plurilingue can function as a tool that allows the curriculum to be viewed in an integrated manner, considering the heterogeneity of the school public, that is, giving it a globalizing approach.

Índice Geral

| | |
|--|-----------|
| Introdução geral | 14 |
| Parte I – Enquadramento teórico..... | 19 |
| Introdução | 19 |
| 1. Do conceito de currículo aos projetos com enfoque globalizador | 19 |
| 1.1 Conceito de currículo | 19 |
| 1.1.1 Paradigma da racionalidade técnica | 21 |
| 1.1.2 Paradigma da racionalidade sócio crítica | 22 |
| 1.2 Desenvolvimento e Gestão Curricular | 26 |
| 1.3 Desenvolvimento de projetos de enfoque globalizador | 27 |
| 1.3.1 O Kamishibai Plurilingue | 29 |
| 1.4 Enquadramento legal ao nível nacional | 32 |
| 2. Desafios e possibilidades dos professores: conhecimento profissional docente..... | 34 |
| 2.1 Profissionalidade docente..... | 34 |
| 2.1.1 O professor como profissional reflexivo | 37 |
| 2.2 Desafios colocados ao professor | 38 |
| Síntese | 40 |
| Parte II - Apresentação do projeto de intervenção e de investigação e opções metodológicas..... | 41 |
| Introdução | 41 |
| 1. Apresentação do projeto de intervenção e de investigação..... | 41 |
| 1.1. Caracterização da realidade pedagógica | 41 |
| 1.2 Descrição do projeto de intervenção e de investigação..... | 45 |
| 1.2.1 Descrição das diferentes fases do projeto de intervenção e de investigação | 48 |
| 2. Procedimentos metodológicos..... | 56 |
| 2.1 Investigação-ação..... | 56 |
| 2.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | 59 |
| 2.2.1 Inquérito por questionário dirigido aos pais | 60 |
| 2.2.2 Observação, notas de campo e vídeo e áudio gravação das sessões..... | 60 |
| 2.2.3 Compilação Documental | 62 |
| 2.2.4 Inquérito por entrevista dirigido à Orientadora Cooperante..... | 62 |
| 2.2.5 Entrevistas realizadas às crianças: grupos focais | 63 |
| Síntese | 64 |
| Parte III – Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos | 66 |
| Introdução | 66 |
| 1. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo..... | 66 |

| | |
|---|------------|
| 2. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos | 69 |
| 2.1 Potencialidades da construção de um KP no desenvolvimento de um currículo com enfoque globalizador..... | 70 |
| 2.1.1 Relações entre conteúdos das diferentes áreas curriculares | 70 |
| 2.1.1.1 Área curricular: Língua Portuguesa..... | 70 |
| 2.1.1.2 Área curricular: Matemática..... | 72 |
| 2.1.1.3 Área Curricular: Estudo do meio..... | 73 |
| 2.1.1.4 Área Curricular: Expressões Artísticas..... | 75 |
| 2.1.2 Conhecimento do contexto escolar..... | 77 |
| 2.1.3 Valorização das identidades culturais dos alunos..... | 77 |
| 2.1.4 Envolvimento da família | 78 |
| 2.1.5 Alunos como construtores das suas próprias aprendizagens | 81 |
| 2.1.6 Trabalho Colaborativo entre docentes..... | 82 |
| 2.1.7 Estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade | 83 |
| 2.1.8 Definição de pontos de contacto entre projetos..... | 84 |
| 2.2 Síntese e discussão dos resultados obtidos..... | 85 |
| 3. Reflexão sobre o conhecimento profissional construído e sobre o nosso percurso de desenvolvimento pessoal e (pré)profissional | 88 |
| Referências Bibliográficas..... | 94 |
| Anexos..... | 100 |
| Anexo 1 – Inquérito por questionário dirigido aos pais | 101 |
| Anexo 2 – Tratamento dos dados do questionário realizado aos pais..... | 103 |
| Anexo 3 - Pedido de autorização para fotografar e vídeo-gravar intervenções | 108 |
| Anexo 4 – Guião da entrevista à Orientadora Cooperante | 109 |
| Anexo 5 – Transcrição da Entrevista à Orientadora Cooperante | 112 |
| Anexo 6 – Guião das Entrevistas aos Grupos Focais..... | 117 |
| Anexo 7 – Transcrição das Entrevistas aos Grupos Focais..... | 119 |
| Anexo 8 – Tratamento dos dados recolhidos | 149 |
| Anexo 9 – Kamishibai Plurilingue..... | 162 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Línguas faladas pelos pais para além do português..... | 41 |
| Gráfico 2 - Importância atribuída pelos pais ao desenvolvimento de projetos que potenciam a sensibilização à diversidade linguística e cultural na turma dos seus educandos..... | 42 |
| Gráfico 3 - Disponibilidade dos pais para participar em atividades desenvolvidas no âmbito de um projeto que potencie a sensibilização à diversidade linguística e cultural na turma dos seus filhos..... | 42 |

Índice de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Competências da Construção de um Kamishibai Plurilingue..... | 28 |
| Quadro 2 - Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Viajar sem sair lugar!”..... | 44 |
| Quadro 3 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | 57 |
| Quadro 4 - Sistema de categorias..... | 66 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Mascote do projeto..... | 46 |
| Figura 2 - Biografia Linguística de um dos alunos..... | 47 |
| Figura 3 - Hyoshigi (instrumento utilizado para avisar o público no momento do espetáculo de Kamishibai..... | 48 |
| Figura 4 - Personagem do KP "o avozinho"..... | 49 |
| Figura 5 - Jogo de correspondência..... | 51 |
| Figura 6 - Quadro "Bem-vindos ao nosso Mundo"..... | 51 |
| Figura 7 - Confeção das Arepas (prato típico da Venezuela)..... | 52 |
| Figura 8 - Avião de Cartão com as personagens «Jomina» e «Avozinho»..... | 53 |
| Figura 9 - Desenho de uma das crianças sobre o que mais gostou de saber sobre a China..... | 74 |
| Figura 10 - Notícia dando conta da apresentação do KP..... | 82 |

Lista de abreviaturas

PPS - Prática Pedagógica Supervisionada

SOE - Seminário de Orientação Educacional

CEB - Ciclo do Ensino Básico

KP - Kamishibai Plurilingue

LALE - Laboratório Aberto para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras

CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Introdução geral

O mundo atravessa um período de mudanças complexas e profundas caracterizadas pelas aceleradas transformações culturais, económicas e sociais produzidas no último século (Alonso, 2000). Já no Relatório *Educação, um Tesouro a Descobrir*, realizado na década de 90 para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, reflete-se sobre algumas das características da sociedade atual destacando-se a interdependência planetária e a globalização, a inclusão/exclusão social, a participação democrática e o crescimento económico desigual. A reflexão sobre estas realidades sociais apela a um questionamento do papel da escola e da profissionalidade docente na sociedade atual.

Assim, e decorrente das características da sociedade atual anteriormente referidas, também os professores enfrentam circunstâncias de profunda mudança, devido, essencialmente, à crescente heterogeneidade do público escolar, atribuindo-se aos professores, para além da função de ensinar, a responsabilidade de promover uma educação intercultural. No relatório mundial da UNESCO (2009) - *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural* - é salientado o papel das políticas educativas no desenvolvimento de competências interculturais, reconhecendo-se a diversidade das necessidades dos educandos e a variedade dos métodos e conteúdos curriculares. Deste modo, em sociedades multiculturais cada vez mais complexas “[...] a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas” (UNESCO, 2009, p.15), de tal modo que os planos e programas de estudos configurados pela uniformização de processos e conteúdos de aprendizagem não respondem às necessidades de todos os educandos nem às suas condições de vida.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e no qual se estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, destaca, no seu preâmbulo, a existência de novos desafios, decorrentes de uma globalização e de um desenvolvimento tecnológico crescentes, que a sociedade atual tem de enfrentar, tendo a escola de preparar os alunos, que serão os jovens e os adultos no futuro, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas e, portanto, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem, o que representa um desafio para as próprias estruturas educativas. Assim, é necessário refletir sobre “[...] a diversidade cultural derivada da presença simultânea de culturas diferentes que cada vez

mais, o próprio desenvolvimento tecnológico promoverá [...]” (Alonso & Silva, 2005, p.3), forçando a escola a assumir-se como um espaço de socialização cultural, reconhecendo a “[...] importância das singularidades pessoais, experienciais e culturais dos alunos, das particularidades dos contextos escolares e das especificidades epistemológicas do património das informações, instrumentos, procedimentos e atitudes de cada disciplina” (Cosme, 2018, p.12), o que pressupõe uma gestão flexível do currículo. Na análise da declaração de Incheon (UNESCO, 2015), que define a agenda da Educação 2030, percebe-se a importância dada à oferta de “percursos de aprendizagem flexíveis”, assegurando uma educação inclusiva e equitativa. Com efeito, já em 1999, Maria do Céu Roldão nos chamava a atenção para o facto de não ser “mais rentável – nem sequer possível – gerir os sistemas educativos (nem as economias, aliás) como um todo uniforme, dada a enorme diversidade e complexidade de situações e contextos que as sociedades atuais apresentam (culturais, socioeconómicos, étnicos, etc.)” (Roldão, 1999, p.17), sendo necessário educar para a diversidade cultural e linguística que caracteriza as sociedades atuais.

Assim, é reconhecida a importância da participação dos professores na concretização de mudanças e inovações curriculares que tenham em atenção a diversidade cultural e linguística existente nas escolas e a necessidade de um ensino contextualizado, sendo atribuída aos professores maior autonomia e responsabilidade nas decisões curriculares (Leite & Fernandes, 2010). Estas mudanças requerem um professor que se relacione de outro modo com o currículo, decidindo e agindo perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais (Roldão, 1999), ou seja, um professor que de executor passe a decisor e gestor do currículo.

É neste sentido que os projetos curriculares ganham relevo, permitindo aos alunos serem construtores do seu próprio conhecimento e possibilitando aos professores a gestão das aprendizagens pretendidas de modo integrado e respeitando a diversidade. Assim, o recurso a projetos curriculares, que trabalhem as diferentes áreas do saber de modo articulado e integrado, potenciam atitudes críticas e criativas (Doll, 2002), tendo por base as identidades culturais dos alunos, partindo de realidades que lhes sejam próximas e atribuindo, assim, um enfoque globalizador ao currículo escolar.

Admitindo o reconhecimento pelos educadores da importância da implementação de projetos curriculares, Carlinda Leite no trabalho intitulado *A articulação curricular*

como sentido orientador dos projetos curriculares e publicado na revista Educação Unisinos, afirma:

“O reconhecimento da importância de projetos que promovam articulações com o local é também realçado pelos educadores que, elegendo como objetivo a configuração e a vivência de um currículo que positivamente responda à multiculturalidade, propõem processos que ultrapassem os limites estruturais dos espaços físicos da instituição escolar e permitam a construção de um conhecimento contextualizado” (Leite, 2012, p.89).

Assim, é importante a implementação de projetos que respondam à multiculturalidade que caracteriza as sociedades atuais, permitindo que os alunos tomem consciência da diversidade linguística e cultural existente e adquiram valores de respeito pela diversidade.

Neste sentido, desenvolvemos um projeto curricular numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), numa escola de um agrupamento de escolas do distrito de Aveiro, que teve por base a diversidade de línguas e culturas presente na turma e que foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e de Seminário de Orientação Educacional (SOE) que têm como finalidade o desenvolvimento, em situação de formação colaborativa, de competências adequadas ao exercício de uma prática docente responsável e da reflexão crítica sobre a mesma.

Assim, atendendo à heterogeneidade da turma em que estávamos inseridas ao nível das culturas de origem dos alunos e das suas famílias - uma vez que na turma havia alunos migrantes e alunos com pais de nacionalidades diferentes - foi-nos proposta a participação num concurso internacional de Kamishibai Plurilingue (KP). Este concurso, organizado pelo Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE), integrado no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), por sua vez, sediado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, tinha como objetivo “[...] incentivar os atores educativos a desenvolver projetos abertos à diversidade linguística e cultural por meio da criação de pranchas de um kamishibai [...] plurilingue” (<https://www.ua.pt/cidtff/lale/page/24228>) e teve como ponto de partida a frase: “Da minha janela para o mundo”, de Fernando Pessoa.

Propusemos, então, às crianças a participação no concurso, partindo do pressuposto de que a construção do Kamishibai Plurilingue poderia constituir-se como um instrumento didático através do qual se poderia promover uma educação intercultural

através de uma abordagem curricular integrada, com enfoque globalizador. Deste modo, desenvolvemos um projeto de intervenção e de investigação o qual tem como título “Viajar sem sair do lugar”.

Este projeto foi desenvolvido ao longo do ano letivo por duas díades. No 1.º semestre, as atividades realizadas em torno da construção do KP foram desenvolvidas pela díade Rita Cardoso (autora do presente relatório de estágio) e Joana Viana¹. No 2.º semestre, as atividades desenvolvidas em torno da apresentação do KP às famílias dos alunos foram desenvolvidas pela díade Sofia Martins² e Clara Valente³.

Assim, ao nível da dimensão interventiva concretizada no 1.º semestre, as atividades desenvolvidas visaram os seguintes objetivos pedagógico-didáticos:

- I. Dar a conhecer aos alunos as características de um Kamishibai Plurilingue;
- II. Promover atitudes de interesse e curiosidade face a outras culturas e línguas através de atividades desenvolvidas em torno da construção de um KP;
- III. Motivar as famílias para participarem no desenvolvimento das atividades;
- IV. Construir um KP mobilizando os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto;
- V. Incentivar a participação dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens.

Ao nível da dimensão investigativa, surgiu, então, a questão-problema: “De que modo as atividades desenvolvidas em torno da construção de um Kamishibai Plurilingue contribuem para o desenvolvimento de um currículo com enfoque globalizador?”. Assim, no decorrer do nosso trabalho procurámos (i) compreender quais as potencialidades da construção de um KP no desenvolvimento de um currículo de enfoque globalizador e (ii) refletir sobre o conhecimento profissional que construímos a partir das atividades desenvolvidas em torno do KP e sobre o nosso percurso de desenvolvimento pessoal e pré(profissional).

O presente relatório encontra-se organizado em três partes interligadas. A primeira está dividida em dois grandes pontos, onde se procede à estruturação do quadro teórico que fundamenta e contextualiza o nosso projeto de intervenção e investigação.

¹ Autora do relatório de estágio *À procura de uma Educação Intercultural através da construção de um Kamishibai Plurilingue com alunos do 1.º CEB.*

² Autora do relatório de estágio *Kamishibai Plurilingue: sensibilização à diversidade linguística e aprendizagens.*

³ Autora do relatório de estágio *O Kamishibai Plurilingue e a relação escola-família: 1.º CEB.*

Assim, no primeiro ponto, *Do conceito de currículo aos projetos com enfoque globalizador*, procuramos definir o conceito de currículo tendo por base duas das principais concepções do termo. Em seguida, refletimos sobre a forma como podemos desenvolver e gerir o currículo, procurando dar realce à concepção de currículo orientadora deste trabalho – paradigma da racionalidade sócio-crítica - o que nos conduz ao desenvolvimento de projetos com enfoque globalizador. Prosseguimos, procurando compreender o que é um Kamishibai Plurilingue e de que forma esta ferramenta didática se pode constituir como um projeto com enfoque globalizador. Consideramos, ainda, importante neste primeiro ponto fazer um breve enquadramento legal ao nível nacional das políticas curriculares que têm em vista o desenvolvimento de um currículo através de processos globalizadores.

No segundo ponto, *Desafios e possibilidades dos professores: conhecimento profissional docente*, tomando como referência o mencionado no ponto anterior, procuramos refletir sobre o processo de construção do conhecimento profissional docente. Começamos por explorar o conceito de profissionalidade docente, o que nos leva a olhar o professor como um profissional reflexivo. De seguida, procuramos compreender que desafios são colocados aos professores atualmente.

A segunda parte deste relatório é referente à componente empírica do trabalho. Assim, na segunda parte apresentamos o contexto de intervenção e o projeto desenvolvido, assim como a metodologia de investigação utilizada e os instrumentos e técnicas de recolha de dados.

Na terceira parte damos conta da apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos na implementação do projeto de intervenção e investigação, explanando a técnica de análise de dados utilizada – a análise de conteúdo. De seguida, prosseguimos para a apresentação, análise e interpretação dos dados relativos ao primeiro objetivo de investigação que definimos, *Compreender quais as potencialidades da construção de um KP no desenvolvimento de um currículo com enfoque globalizador*. Seguidamente, realizamos uma síntese geral dos resultados obtidos.

Por fim, realizamos uma reflexão sobre o conhecimento profissional que construímos a partir das atividades desenvolvidas em torno do KP e sobre o nosso percurso de desenvolvimento pessoal e (pré)profissional.

Parte I – Enquadramento teórico

Introdução

Na primeira parte deste trabalho procedemos ao enquadramento teórico do relatório que fundamenta o nosso projeto de intervenção e de investigação começando por definir o conceito de currículo. Por este ser um conceito com variadas conceptualizações destacamos duas das principais conceções curriculares, realçando aquela que, no nosso entendimento, vai ao encontro das ideias veiculadas por este trabalho. A conceção destacada encara o currículo como projeto partindo do conhecimento do contexto educativo no qual se vai intervir, enquadrando-se, deste modo, nos projetos com enfoque globalizador, conceito central deste trabalho. O Kamishibai Plurilingue é também analisado nesta parte do presente documento por ser um projeto que parte das identidades dos alunos para a construção de aprendizagens significativas e por isso consideramos que recorre a processos de enfoque globalizador. Importa, ainda, além de enquadrar teoricamente estas questões, fazer um breve enquadramento legal ao nível nacional com a finalidade de perceber como é perspectivada esta noção de currículo enquanto projeto em Portugal.

Num segundo momento, procedemos à contextualização do nosso projeto no âmbito das mudanças que se têm operado ao nível das funções que hoje os professores desempenham. Neste sentido, procuramos definir o conceito de profissionalidade docente para compreender o que se espera atualmente do professor e quais os desafios que os profissionais docentes enfrentam numa sociedade marcada pela diversidade.

1. Do conceito de currículo aos projetos com enfoque globalizador

1.1 Conceito de currículo

Como salienta Roldão (1999, p. 24), sustentando-se em vários autores (Apple, 1997; Carrilho Ribeiro, 1990) o “currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento” sendo, portanto, um conceito polissémico. À semelhança de Maria do Céu Roldão, também Gonçalves e Alarcão (2004) evidenciam o carácter abstrato do conceito de currículo referindo a impossibilidade de se obter uma definição única do conceito.

Definido diacronicamente, o currículo é “[...] em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24). A definição de quais as aprendizagens socialmente necessárias num determinado tempo envolve vários interesses, sociais, políticos, económicos ou culturais, o que se reflete num processo nem sempre consensual e por vezes conflituoso, sobretudo considerando as múltiplas interpretações subjacentes ao conceito de currículo, como acima referimos. Esta tensão relativa ao corpo de aprendizagens que deve constituir o currículo deve-se ao seu carácter mutável, tratando-se de um instrumento em permanente negociação (Roldão, 1999).

As necessidades sociais, económicas e culturais e as ideologias sociais e educativas vão variando no tempo e, nas sociedades atuais, assistimos a essa variação fruto da globalização que promove mudanças complexas na estrutura curricular, uma vez que o currículo “corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto” (Roldão, 1999, p.24) essa variação e a conflitualidade acima referida.

Neste sentido, Roldão (1999) considera que temos que encarar o currículo como um binómio e não como um todo uniforme. A autora afirma que as aprendizagens que são consideradas socialmente necessárias a todos (a que chama de “*core curriculum*”) constituem-se como o primeiro elemento do binómio, sendo que o segundo é a apropriação que cada escola faz do “*core curriculum*”, concebendo-o como um projeto curricular que tem em atenção as características do contexto específico em que é implementado.

Deste modo, o conceito de currículo não é unívoco dado que existe uma diversidade de conceitos em função das perspetivas que se adotam. Esta variabilidade do conceito de currículo contrapõe duas grandes conceções que, de acordo com Pacheco (1996, p.16), são as perspetivas mais comuns relativas a este termo: “[...] uma formal, com um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades; outra informal como um processo decorrente da aplicação do referido plano”. Ou seja, por um lado podemos conceber o currículo limitando a sua definição às planificações feitas para os alunos e àquilo que é instituído e por outro lado temos uma perspetiva que não se limita ao que é planificado e instituído, e engloba também a prática escolar.

Na primeira perspetiva, de acordo com Pacheco (1996), situam-se as definições que encaram o currículo como o plano de ação pedagógica, “organizado por disciplinas,

temas, áreas de estudo” (Pacheco, 1996, p.16), apontando para uma concepção curricular à luz do paradigma da racionalidade técnica.

Por seu lado, na segunda perspectiva, o mesmo autor refere as definições que “caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico” (Pacheco, 1996, p.16), que depende das características do contexto em que é implementado, remetendo para uma concepção curricular de natureza sócio crítica.

1.1.1 Paradigma da racionalidade técnica

Nas primeiras definições de currículo, de acordo com Pacheco (2003), o conhecimento ocupa um lugar central da educação do aluno, respondendo a objetivos, significados e valores sociais, que se traduzem, de acordo com os defensores de uma teoria curricular técnica (ou tradicional), nos objetivos e na avaliação. Leite (2003), recorre à conceptualização curricular de Bobbitt (1918) que concebe o currículo como uma realidade objetiva construída na base de uma engenharia de educação, indo ao encontro da perspectiva taylorista que transpõe para a educação o método de gestão proposto por Taylor, em 1911, com a publicação do livro “Principles of scientific management”, e que teve uma grande influência na formação do campo curricular. Assim, adotando o método taylorista, a gestão escolar é concebida à semelhança da gestão de uma fábrica, reforçando a concepção de currículo como um “[...] programa definido em termos nacionais e implementado de modo standardizado em todas as regiões e escolas, de modo a salvaguardar a legitimidade normativa e a racionalidade técnica no processo de desenvolvimento curricular” (Pacheco, 2003, p.3), sendo as decisões curriculares tomadas pelo poder central que assume a construção do currículo nacional reforçando a uniformidade curricular.

Assim, podemos olhar o currículo numa perspectiva de racionalidade técnica, em que “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (Schön, 1983, p. 21, citado por Diniz-Pereira, 2014, p.35), em que o professor é entendido como um executor do currículo que é definido pelo poder central, o Ministério da Educação. De acordo com esta perspectiva, e como afirmam Carr e Kemmis (1986), o papel do professor é de “passiva conformidade” com as diretrizes do governo. Segundo estes autores, nesta visão os

“Professores não são vistos como profissionalmente responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada” (Carr & Kemmis, 1986, p. 70).

Deste modo, um dos pressupostos subjacentes ao paradigma da racionalidade técnica é a centralidade das decisões curriculares e a ausência do professor neste processo de tomada de decisões que, deste modo, não tem em conta as especificidades dos contextos em que é implementado o currículo.

Também para Pacheco (1996), baseado em Januário (1988), este é o sentido tradicional de currículo visto como um plano de estudos que descarta os resultados não previstos no plano, o processo de aprendizagem dos alunos e as variáveis ambientais.

Assim, apesar de entendermos a necessidade da estruturação a nível político de um currículo nacional, consideramos a visão tecnicista demasiado fechada à reflexão e análise crítica visto que não há espaço para as decisões curriculares de professores e alunos, necessárias à adequação do currículo às realidades contextuais.

1.1.2 Paradigma da racionalidade sócio crítica

Posto isto, a partir dos anos 90 surgiu, particularmente em Portugal, a necessidade de se aprofundar o debate sobre práticas educativas face à diversidade cultural existente, produzindo-se, também, uma ampla reflexão sobre os currículos propondo-se uma visão mais complexa e mais abrangente do que a referida no ponto anterior deste trabalho, a partir da qual se instituiu o projeto de “gestão flexível do currículo” (Leite, 2006).

Segundo Gimeno (1995), esta preocupação com a prática curricular, que foi além do contexto português, resulta de contribuições críticas sobre a educação, da análise do currículo como objeto social e da prática gerada em torno dele. O mesmo autor afirma que o surgimento de análises teóricas sobre o currículo como objeto social se deve à consciencialização dos professores acerca do seu papel ativo na sociedade e às características das sociedades de hoje, nomeadamente a diversidade acima referida.

De acordo com Leite (2006), este foi um período em que se apontou para novas perspetivas de educação e de currículo, veiculando-se um discurso de autonomia e em que se proclamou a importância da formação de professores no quadro dos processos

centrados nos contextos educativos. No entendimento de Gimeno (1995), esta nova perspectiva curricular centra-se numa educação global envolvendo processos de análise não só da teoria, mas, também, da prática docente que, num contexto democrático, devem conduzir a propostas de maior autonomia para o sistema.

Podemos, então, conceber o currículo de forma crítica, analisando-o tendo por base as características do contexto no qual vai ser implementado e os atores sociais que o integram, numa perspectiva que vai ao encontro dos pressupostos do paradigma da racionalidade sócio crítica, que ao invés de projetar nos alunos um conjunto de objetivos predefinidos de forma estandardizada interage com a comunidade, procurando o envolvimento e a colaboração de toda a população escolar na construção de aprendizagens que façam sentido na realidade educativa em causa e que partam das identidades culturais dos principais intervenientes neste processo, os alunos. Consiste, assim, como referem Carr e Kemmis (1986, p.37) “da direção e redirecção espontânea e flexível do processo da aprendizagem, guiada por uma leitura sensível das mudanças sutis e da reação de outros participantes desse processo”.

Na abordagem curricular que tem por base a racionalidade sócio crítica o currículo adquire uma orientação mais integradora e construtivista, que reflete a “capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso, 2000, p.21), partindo, como referido anteriormente, das realidades próximas dos alunos e centrando o currículo na aprendizagem de competências. A organização do currículo em torno de competências, constituindo uma resposta às limitações do ensino tradicional, passa pelo recurso a métodos de enfoque globalizador, isto é, “[...] processos que partam de uma situação próxima da realidade do aluno, que lhe seja interessante e o desafie a responder a questões que não separem os conteúdos em compartimentos tratados como estanques” (Leite, 2012, p.90).

Assim, uma conceção curricular sócio crítica pensa o currículo tendo em conta as especificidades dos contextos educativos e dos alunos com quem se pretende implementar, ajustando-o às necessidades e interesses do público escolar em questão, pressupondo o currículo como projeto, concebendo-se o conceito de projeto curricular como a apropriação que cada contexto faz do currículo “[...] definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os

alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999, p.44), desenvolvendo processos que tornem as aprendizagens significativas.

Como analisámos anteriormente, o currículo, numa perspetiva de racionalidade sócio crítica, pressupõe o reconhecimento de poder de decisão às escolas e aos seus atores, ou seja, maior autonomia para que a população escolar possa participar ativamente em processos de construção de melhorias educativas, o que se relaciona inteiramente com a ideia de currículo como projeto, que pressupõe que as escolas sejam “[...] instituições capazes de construírem a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam atualmente à educação escolar [...]” (Leite, Pacheco & Alonso, 2000, p.23). O currículo como projeto pressupõe que os conteúdos estejam subordinados a uma ideia central, a um problema ou a uma situação que se pretende compreender. Assim, trata-se de uma conceção que perspetiva como foco da organização curricular “não as disciplinas, mas, sim, as situações reais inerentes a um problema a resolver ou uma situação na qual se pretende intervir” (Leite, 2012, p.90), procurando apreender a complexidade das situações em análise, o que é facilitado pela interação de diferentes áreas do saber que traduzem diferentes leituras. Deste modo, é reforçada a transdisciplinaridade do projeto curricular que, conforme Beane (2000), não significa abandonar os conteúdos disciplinares, mas sim questionar a forma como estes poderiam ser reposicionados de forma a favorecer a construção das aprendizagens dos alunos nos contextos concretos.

O currículo como projeto permite gerir a heterogeneidade existente nas escolas, conciliando a diversidade com a equidade através da adaptação da ação curricular às realidades educativas concretas, sendo atribuído às escolas e, mais especificamente, aos professores não só liberdade para decidir, mas também capacidade para produzir mudanças (Pacheco, 2000). Neste sentido, também Carlinda Leite (2012) realça o reconhecimento dos projetos curriculares como forma de responder à multiculturalidade da sociedade atual. A mesma autora destaca o trabalho colaborativo, a relação entre as diferentes disciplinas, o envolvimento das famílias e a valorização das experiências de vida dos alunos como algumas das dimensões subjacentes ao desenvolvimento de projetos curriculares. Leite, Pacheco e Alonso (2000) salientam, também, o carácter colaborativo e integrador do currículo na lógica de projeto, que “implica estabelecer relações entre os diversos atores e interesses e entre os diversos saberes” (Leite, Pacheco & Alonso, 2000, p.22) desenvolvendo processos que tornam as aprendizagens significativas.

A preocupação com a necessidade de proporcionar condições para que um estudante se tornasse protagonista do seu processo de aprendizagem advém do início do século XX, sob os ideários de J. Dewey (1916) e W. Kilpatrick (1918) que geraram as ideologias da Escola Nova que procuraram romper com os métodos educativos tradicionais, tendo como referência fundamental a metodologia por projeto (Alencastro, 2017).

Alencastro (2017) ao analisar o conceito de projeto define-o como uma ação “capaz de possibilitar a solução de problemas com implicações diretas no processo de construção do conhecimento” (Alencastro, 2017, p.29). Do ponto de vista do processo pedagógico, o conceito de projeto é definido no sentido de “proposição de uma prática “crítica, reflexiva e problematizadora”, que tem por objetivo produzir conhecimento com autonomia e espírito crítico” (Althaus & Rauli, 2012, p.7). De acordo com Riera e Vilarrubias (1986), a metodologia de projeto pretende a organização de aprendizagens em torno de temas, chamados de centros de interesse, unidades didáticas ou núcleos temáticos, que deverão interessar às crianças ou serem sugeridos por elas (Riera & Vilarrubias, 1986, citados por Alencastro 2017), ou seja, a aprendizagem por projetos pressupõe que a formulação das questões que serão estudadas parta do estudante, isto é, do proponente do estudo.

É, então, necessário olhar o currículo enquanto projeto que remete para uma determinada perspectiva de desenvolvimento e gestão curricular e a possibilidade de se desenvolver neste âmbito projetos curriculares com enfoque globalizador.

Assim, dada a complexidade das sociedades contemporâneas e a multiculturalidade que a caracteriza, consideramos que esta visão crítica do currículo escolar permitirá aos educandos aprender a lidar com as mudanças sociais e tornarem-se cidadãos esclarecidos e ativos, considerando, portanto, a visão tecnicista do currículo limitadora face a esta complexidade das sociedades atuais. Assim, a concepção de currículo orientadora deste trabalho ancora-se na ideia de currículo enquanto projeto dinâmico que, através da constante análise crítica do currículo, considera as características particulares dos alunos com quem trabalhamos e da comunidade na qual estamos envolvidos, atribuindo assim a este processo um enfoque globalizador e colocando o professor no centro da gestão curricular.

1.2 Desenvolvimento e Gestão Curricular

Assim, como vimos anteriormente, existem diferentes modos de conceber o currículo escolar. Por um lado, temos uma organização do currículo “top-down” que pressupõe o “[...] controlo das escolas e do trabalho dos professores que lhes deixe apenas o papel de cumprir o que pelos órgãos do Ministério é prescrito” (Leite & Preciosa, 2010) e que se aproxima do paradigma da racionalidade técnica. Por outro lado, verificamos uma organização curricular assente na autonomia “[...] pretendendo ver a solução numa descentralização e numa maior capacitação das escolas e dos professores” (Bolívar, 1999, p.157, citado por Leite & Preciosa, 2010, p.198), entendendo-se o desenvolvimento do currículo como uma problemática alvo de reflexão conjunta por parte de toda a comunidade escolar, concetualizando o currículo à luz do paradigma da racionalidade sócio crítica.

Constatamos então que, como mostra Pacheco (1996), o currículo é um contínuo de decisões e quer o modo como se articulam estas decisões, quer a autonomia que é concedida aos intervenientes no processo de gestão curricular, depende do modelo de organização curricular adotado. Neste sentido, o mesmo autor considera o currículo como “[...] uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização [...]” (Pacheco, 1996, p.68) e apoiando-se nos trabalhos de Gimeno (1989) e Gáirin (1990) considera três contextos/ níveis de gestão curricular:

1. Político-administrativo, no âmbito da administração central;
2. De gestão, no âmbito da escola e da administração regional;
3. De realização, no âmbito da sala de aula.

Neste seguimento, também Roldão (1999) afirma que a gestão, ao nível educativo, processa-se a diversos níveis sendo que em sistemas educativos muito centralizados, os níveis de decisão centram-se na administração de tal modo que os atores locais se percecionam como executores das decisões ao nível administrativo. A mesma autora defende que gerir o currículo é, essencialmente, “tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida” (Roldão, 1999, p. 56), sendo que essa tomada de decisão incide sobre várias condicionantes da prática docente, mesmo quando ela é aparentemente de mera execução.

Assim, em qualquer prática educativa existe uma opção sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados – ou seja, a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente, segundo Roldão (1999) o que varia é a natureza da opção, a autonomia na decisão e os papéis dos atores envolvidos.

Deste modo, gerir o currículo pressupõe “[...] decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados [...]” (Roldão, 1999, p.25), tendo em consideração um grupo específico de alunos.

É neste sentido que Gonçalves e Alarcão (2004) afirmam que a gestão do currículo está assente num ciclo contínuo, “decidir – desenvolver – avaliar – redefinir”, que define e formula a ação de cada escola e de cada professor, com vista à consecução dos objetivos pretendidos.

Tomando como base a conceção de currículo que orienta este trabalho, descrita no ponto 1.1.2, num paradigma sócio crítico a gestão curricular define-se como “[...] o instrumento operativo do currículo, que permite a construção do saber no espaço da escola” (Gonçalves & Alarcão, 2004, p.3) desenvolvendo-se duma forma dinâmica e interativa. Assim, partindo do currículo definido a nível central, cada escola define as suas estratégias de ação ajustando o currículo nacional à realidade educativa para a qual se pretende construir o projeto curricular, baseando as decisões curriculares no contexto específico de intervenção para o desenvolvimento de um projeto que, através de processos de enfoque globalizador, parta das necessidades e das identidades dos alunos.

1.3 Desenvolvimento de projetos de enfoque globalizador

As proposições de Gimeno (1995) destacam como justificação pedagógica para a implementação de um projeto curricular a oferta de uma experiência de aprendizagem mais significativa e globalizada através de processos pedagógicos de construção, interação e integração do conhecimento. Assim os projetos com enfoque globalizador pretendem “transpor a focalização de especificidades geradas pelos currículos disciplinares em busca de uma formação que privilegie uma visão mais sistêmica, global, integradora e complexa” (Behrens, 2006, p. 23, citado por Althaus & Rauli, 2012, p.6) da gestão curricular.

A componente globalizante e integradora destes projetos permite responder à elevada diversidade cultural, característica das sociedades atuais, potenciando o trabalho de diálogos interculturais com os alunos, capacitando-os com competências que lhes permitam agir adequadamente perante esta diversidade. A este respeito, no relatório mundial da UNESCO (2009) *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural* é referido que a promoção do diálogo intercultural “requer o fortalecimento da autonomia de todos os participantes, mediante a atribuição de capacidades e projetos que permitam

a interação, sem prejuízo da identidade pessoal ou coletiva” (UNESCO, 2009, p.10). Transpondo esta afirmação para o contexto educativo, a gestão do currículo como projeto com enfoque globalizador poderá funcionar como um potenciador da promoção do diálogo intercultural nas escolas atendendo a que pressupõe, como referido no ponto relativo ao paradigma da racionalidade sócio crítica, processos que partam de uma situação próxima da realidade do aluno e o desafie a responder a questões que não separem os conteúdos em compartimentos tratados como estanques como afirma Leite (2012).

Assim, a escola precisa de mostrar aos alunos que existem outras culturas para além da sua, devendo, para tal, ser local, como ponto de partida, mas intercultural, como ponto de chegada (Gadotti, 1992). Deste modo, reforçamos a perspetiva de Gadotti (1992) quando refere que a autonomia da escola não significa isolamento face a outras culturas, mas sim “[...] escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo” (Gadotti, 1992, p.4). Torna-se, então, necessária a implementação de projetos com enfoque globalizador que permitam à escola adotar novas práticas curriculares que, como referimos nos pontos anteriores deste trabalho, numa oposição clara a uma lógica de homogeneidade, reconheçam a diversidade como uma realidade estruturante das matrizes das sociedades atuais. Esta abordagem tem sido sugerida por Andrade, Lourenço e Sá (2010) apoiadas nos trabalhos de Roldão (2009).

É neste sentido que Althaus e Rauli (2012), recorrendo a Zabala (2002), salientam a ideia de que para formar cidadãos capazes de intervir na realidade social é necessário adotar uma perspetiva globalizadora em que “as disciplinas não são o objeto de estudo, mas o meio para obter o conhecimento da realidade” (Althaus & Rauli, 2012, p.7), proporcionando aos alunos serem os construtores das suas próprias aprendizagens e, desta forma, atribuindo aos projetos educativos um enfoque globalizador. Neste sentido, destacamos um dos princípios orientadores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o princípio E, “Coerência e Flexibilidade” que estabelece a garantia de acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação com recurso a uma ação educativa coerente e flexível. De acordo com o PASEO (2017), através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo, “é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (p.13). Esta visão enquadra-se na definição de enfoque globalizador que temos vindo a analisar por considerar, além do

trabalho colaborativo entre docentes, a construção das aprendizagens por parte dos alunos que parte da realidade próxima dos mesmos potenciando aprendizagens significativas.

Zabala (2002) define o enfoque globalizador como a delimitação de aspetos essenciais para refletir sobre os objetivos postos à educação contemporânea reconhecendo-o como uma visão organizadora dos conteúdos que revela uma conceção de ensino cujo objetivo central é o conhecimento e intervenção na realidade (Zabala, 2002, citado por Alencastro, 2017).

A questão foi analisada por Leite (2012), que defende que a adoção de métodos de enfoque globalizador exigem um currículo centrado em competências, como anteriormente mencionamos, identificadas como pertinentes num determinado contexto para solucionar problemas reais. Deste modo, a autora destaca algumas das potencialidades do desenvolvimento de projetos com enfoque globalizador:

- Relações entre conteúdos das disciplinas que constituem os diferentes níveis de ensino;
- Conhecimento dos contextos escolares;
- Trabalho colaborativo entre docentes;
- Estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade;
- Envolvimento das famílias;
- Alunos como construtores das suas próprias aprendizagens;
- Valorização das identidades culturais dos alunos;
- Definição de pontos de contacto entre projetos;
- Utilização de procedimentos democraticamente contratualizados em contratos didáticos.

Assim, reconhecendo as potencialidades acima enumeradas, consideramos que o professor, como um dos gestores deste processo, deve procurar estratégias e/ou ferramentas didáticas que respondam positivamente à heterogeneidade do público escolar, nomeadamente, ao nível da diversidade de culturas, partindo das identidades culturais dos alunos para o desenvolvimento de um projeto com enfoque globalizador que possibilite a relação entre as disciplinas e os seus conteúdos e o estabelecimento de relações entre a cultura escolar e a cultura dos alunos.

1.3.1 O Kamishibai Plurilingue

Neste sentido, destacamos a ferramenta didática Kamishibai que oferece aos professores a possibilidade de fazerem escolhas críticas adotando práticas que permitam

que os alunos sejam implicados de forma crescente nas atividades (McGowan, 2015). Assim, importa, antes de analisar as potencialidades desta ferramenta numa perspetiva plurilingue, esclarecer de que se trata.

O Kamishibai, ou «teatro de papel», é uma técnica japonesa de contar histórias que começa com a expressão «Mukashi, Mukashi». Consiste numa caixa de madeira na qual o contador (gaitō Kamishibai-ya) insere e remove cartões ilustrados à medida que narra a história (Moriki & Franca, 2017). Estes cartões contêm uma ilustração no verso, que diz respeito a uma parte da história. No verso da ilustração, tem-se excertos da narrativa e instruções de como passar os cartões que podem ser utilizados pelo contador como um guia no desenrolar da sua performance (Sato, 2003, citado por Moriki & Franca, 2017). Moriki e Franca recorrem a Aldama Jiménez (2005), para referirem algumas das especificidades a ter em conta na ilustração dos cartões afirmando que tais ilustrações devem ser grandes e com traços nítidos, para serem vistas à distância. Além disso, não devem apresentar muitos detalhes, a fim de se evitar o desvio da atenção do público da história.

A origem do kamishibai situa-se na depressão económica dos anos 1930, quando milhares de desempregados no Japão tentaram arranjar uma maneira de sobreviver, montando um pequeno cenário na parte de trás das suas bicicletas, que lhes permitia ser contadores de histórias itinerantes e, ao mesmo tempo, vendedores de guloseimas ambulantes. Estes genuínos “animadores de leitura” inspiraram-se numa tradição de contar histórias que já vem do século IX, quando monges budistas espalhavam a sua religião com a ajuda de narrativas e de rolos ilustrados (Moriki & Franca, 2017).

Podemos optar pela construção de um Kamishibai Plurilingue, ou seja, um Kamishibai que integre várias línguas. Gallezot-Chapuis (2017), apoiada em Candelier (2007), define algumas capacidades subjacentes ao processo de construção de um Kamishibai Plurilingue, que divide em três competências: «saber»; «saber ser» e «saber fazer», destacando-se o desenvolvimento de atitudes em relação à própria identidade e em relação ao outro.

Quadro 1 - Competências da Construção de um Kamishibai Plurilingue

| | |
|-----------|--|
| Saber | <ul style="list-style-type: none"> • Saber que existem identidades plurilingues; |
| Saber ser | <ul style="list-style-type: none"> • Ser sensível ao seu idioma e a outros idiomas; • Ter consciência da diversidade existente na turma; • Estar aberto à alteridade. |

| | |
|-------------|--|
| Saber fazer | <ul style="list-style-type: none"> Saber como produzir um texto misturando idiomas. |
|-------------|--|

Gallezot-Chapuis (2017) desenvolveu um projeto de construção de um Kamishibai Plurilingue e, na análise ao seu trabalho, *Éveil aux langues en UPE2A: projet autour de l'élaboration d'un kamishibai* verificamos que a autora destaca a pluralidade desta ferramenta didática que combina à partida a dimensão linguística e o aspeto artístico, mas que permite uma abordagem que consciencializa os estudantes a quebrar barreiras que possam existir entre as várias áreas curriculares. Assim, podemos ver aqui retratada uma das potencialidades inerentes ao desenvolvimento de projetos de enfoque globalizador referidas no ponto anterior: a relação entre as disciplinas (ou áreas curriculares) e seus conteúdos. A mesma autora destaca, ainda, no culminar do seu projeto de construção de um Kamishibai Plurilingue o agrado da professora responsável pela turma relativamente ao carácter colaborativo deste projeto, “Mme Bruchet s’est montrée tout à fait satisfaite de l’expérience, a apprécié d’avoir le soutien d’une autre enseignante pour mener à bien un projet et a trouvé celui-ci très riche pour les élèves” (Gallezot-Chapuis, 2017, p.89), afirmando, ainda, tratar-se de um projeto difícil de implementar sem a colaboração de outros docentes.

Assim, como mostra Gallezot-Chapuis (2017), através do desenvolvimento de um projeto de construção de um Kamishibai Plurilingue, a criança torna-se consciente da sua identidade individual, da sua singularidade ao mesmo tempo que se torna consciente das suas semelhanças e diferenças para com o Outro. De acordo com Gallezot-Chapuis (2017) a própria noção de diferença está no cerne do projeto Kamishibai Plurilingue, bem como a noção de identidade individual.

Outra autora que também desenvolveu um trabalho em torno da construção de um Kamishibai Plurilingue, e cujo trabalho analisámos, foi Wuichet (2013). Apoiada nos trabalhos de Nauchas (2009), nas conclusões sobre o seu trabalho intitulado *Le kamishibai: outil pédagogique destiné à l'apprentissage du français pour des enfants allophones*, a autora salienta a possibilidade do Kamishibai Plurilingue funcionar como uma ferramenta que permite que os alunos desenvolvam autoconhecimento, conhecimento sobre o Outro e capaz de transmitir valores como a partilha.

Após a análise dos dados recolhidos no seu trabalho, Wuichet (2013) descreve a ferramenta didática Kamishibai Plurilingue como uma ferramenta relevante na aprendizagem pela sua característica teatral, lúdica e motivadora.

Assim, o processo de construção de um Kamishibai Plurilingue é iniciado pela construção das biografias linguísticas dos alunos, partindo das suas identidades culturais e dos seus interesses para eleger as línguas a serem trabalhadas.

Deste modo, a construção de um Kamishibai pode funcionar como um projeto de enfoque globalizador, na medida em que permite o estabelecimento de relações entre diferentes disciplinas e entre a escola e a comunidade, o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo e atribui aos alunos o papel de construtores das suas próprias aprendizagens. Para além disso, sendo plurilingue, o Kamishibai pressupõe o conhecimento dos contextos escolares e dos seus aprendentes e potencia a valorização das identidades culturais dos alunos.

Assim, a construção de um Kamishibai Plurilingue pressupõe muitas das potencialidades do desenvolvimento de um projeto com enfoque globalizador definidas por Leite (2012) (cf. Ponto 1.2). Esta é, portanto, uma ferramenta que pressupõe olhar o currículo como projeto que, como referimos no ponto 1.1.2 deste trabalho, pressupõe a atribuição de maior autonomia às escolas.

1.4 Enquadramento legal ao nível nacional

O debate sobre a autonomia das escolas emergiu no nosso país a partir da revolta de 25 de Abril de 1974 e ganhou maior eco no contexto da reforma educativa inerente à Lei de Bases do Sistema Educativo (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000). Assim, consideramos importante analisar os normativos legais que atribuem maior autonomia às escolas através da flexibilização curricular.

Neste sentido, para que as escolas e os docentes possuam maior autonomia nas decisões curriculares e pedagógicas, centrando a ação pedagógica na relação entre os alunos e o seu património cultural surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). O PAFC é um projeto desenvolvido em regime de experiência pedagógica, por 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas da rede pública e privada de ensino, cujos órgãos de direção/administração e gestão manifestaram interesse em implementar. Foi ao abrigo do Despacho nº 5908/2017 de 5 de julho que durante o ano letivo de 2017/18 se desenvolveu o referido projeto, em regime experimental, com o objetivo, de acordo com o que é mencionado no preâmbulo do referido despacho, de que “seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (p. 2928).

Uma vez terminado o período experimental deste projeto, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, que visou a institucionalização do PAFC (Cosme, 2018).

Ao analisarmos o DL 55/2018, percebemos que as suas principais finalidades visam a dinamização de trabalho interdisciplinar, o trabalho colaborativo e a “valorização da diversidade linguística dos alunos e da comunidade, enquanto expressão da identidade individual e coletiva” (alínea p, do artigo 6.º), concebendo a escola como um espaço de socialização cultural. É neste sentido que o PAFC se centra na gestão autónoma e flexível do currículo considerando a importância “das singularidades pessoais, experienciais e culturais dos alunos, das particularidades dos contextos escolares [...]” (Cosme, 2018, p.12) e das relações sociais estabelecidas nas escolas. Assim, ao falarmos de currículo no âmbito do PAFC temos presente o termo enfoque globalizador que pressupõe uma estrutura curricular que, como referido anteriormente, se organiza em torno de competências e, à semelhança do que é mencionado no documento em análise considera as identidades culturais dos alunos como ponto de partida para a construção de aprendizagens. No ponto 1 do artigo 6.º do mesmo decreto-lei é referido que o currículo escolar “visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2931) sem comprometer a autonomia e a flexibilidade exercidas pelas escolas.

Para a operacionalização de um currículo flexível e integrador são descritos no DL55/2018 uma série de princípios orientadores, dos quais destacamos a possibilidade de integração de projetos desenvolvidos na comunidade escolar como parte integrante do currículo que se destaca pela relação com as dimensões que Leite (2012) refere como importantes de serem trabalhadas na implementação de um currículo de enfoque globalizador, nomeadamente, a “realização de atividades entre a escola e a comunidade” (Leite, 2012, p.91).

A partir da análise feita ao DL 55/2018 percebemos que as decisões relativas à estrutura curricular virão a entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes. Isto atribui maior responsabilidade “[...] aos gestores locais do currículo – as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos” (Roldão, 1999). No artigo 18.º do DL 55/2018 é referida a centralidade do “conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere” no planeamento curricular, que tem

como finalidade “[...] a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos” (p.2934) constituindo uma apropriação contextualizada do currículo.

2. Desafios e possibilidades dos professores: conhecimento profissional docente

2.1 Profissionalidade docente

As características da sociedade atual, anteriormente mencionadas, exigem o alargamento das funções dos professores muito para além da função de ensinar, definida por Roldão (2005, p.95) como “a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém”, o que traz novos desafios aos professores com repercussões na definição do papel docente.

Roldão (1999), ao questionar-se sobre o papel dos professores no sistema educativo português, afirma que estes têm tido um estatuto dividido institucionalmente entre os perfis do profissional e do funcionário, aproximando-se mais do segundo pela dependência de decisões administrativas centrais, falta de autonomia e o individualismo docente, características típicas de uma conceção curricular tecnicista, como constatamos no ponto «Paradigma da racionalidade técnica» (1.1.1), deste trabalho. Gimeno (1995), suportado nos trabalhos de Shulman (1987), refere que a profissionalidade dos professores passa pela consideração do conhecimento que serve de base fundamental à atividade pedagógica.

Assim, também Roldão (2007) considera que o conhecimento profissional adquire um lugar de centralidade na definição da profissionalidade docente, tendo em conta a consciência da mutabilidade dos conceitos em cada tempo e contexto, que exige que sejamos capazes de dar resposta às necessidades do público escolar.

Neste sentido, é solicitado ao docente que, no exercício da sua profissão, possua um conjunto de conhecimentos que são evocados com vista a alcançar determinados objetivos, o que implica a necessidade de formação específica para o desempenho da função docente, legitimando a sua função social que possibilita o reconhecimento dos professores como grupo profissional.

Gimeno (1995), na análise ao conceito de profissionalidade dos docentes, distingue dois componentes básicos: a formação pedagógica, que é o profissionalismo do professor e a formação básica, que lhes permite fazer aprender conteúdos curriculares diversos. O mesmo autor defende que existem múltiplas categorias de conhecimento que contribuem para legitimar o professor como possuidor de um conhecimento profissional específico.

Assim, com base nos trabalhos de Shulman (1986), Sá-Chaves (2011) destaca as seguintes dimensões do conhecimento profissional docente:

- Conhecimento de conteúdo
- Conhecimento do currículo
- Conhecimento pedagógico geral
- Conhecimento pedagógico de conteúdo
- Conhecimento dos contextos
- Conhecimento do aprendente e das suas características
- Conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais

A autora acrescenta, ainda, o conhecimento de si próprio, uma das dimensões do conhecimento profissional dos professores destacada por Freema Elbaz (1988). Também Lourenço, Andrade e Martins (2017) apoiando-se em Vieira e Moreira (2011), destacam o conhecimento de si próprio, afirmando que o conhecimento profissional é autobiográfico, indissociável do eu e da sua experiência, bem como “socialmente construído na relação com o(s) outro(s), tornando-se um bem público, incerto, parcial e provisório, sempre sujeito a novos desenvolvimentos e determinado por ideologias várias sobre a educação, em geral, e as línguas, em particular”. Assim, esta dimensão do conhecimento profissional relaciona-se com a identidade do professor e as teorias pelas quais se rege.

Sá-Chaves (2011) refere a dimensão do conhecimento pedagógico de conteúdo como a “dimensão fulcral do conhecimento profissional” (Sá-Chaves, 2011, p.96) definindo-a como a capacidade para tornar cada conteúdo compreensível “desconstruindo-o” e refletindo sobre as melhores estratégias para proceder a esta desconstrução. Contudo, a mesma autora defende que para desconstruir os conteúdos é necessário conhecê-los uma vez que “[...] ninguém pode desconstruir aquilo que não conhece [...]” (Sá-Chaves, 2011, p.96). Deste modo, a dimensão do conhecimento pedagógico de conteúdo pressupõe a dimensão do conhecimento de conteúdo. Apoiando-se em Shulman, Sá-Chaves (2011) afirma ser necessário que cada professor conheça

outras áreas curriculares – aludindo à dimensão do conhecimento pedagógico geral – e que conheça especificamente os programas e outros materiais, referindo-se à dimensão do conhecimento do currículo que, retomando uma perspectiva curricular socio reflexiva, pressupõe também a dimensão do conhecimento do aprendente e suas características.

Assim, considerando a capacidade reflexiva inerente ao processo de desconstrução de conteúdos, Sá-Chaves (2011, p.97) afirma: “[...] também nos parece lógico que o conhecimento das características dos aprendentes, seus destinatários, deve reger e constituir critério para adequação dessa (des)construção” à luz da conceptualização curricular trabalhada no ponto «Paradigma da racionalidade Sócio Crítica» do presente trabalho. Deste modo, é reconhecida a importância de considerar as características dos aprendentes ajustando as estratégias de ensino, tendo em conta que cada aprendente é um ser único e construtor das suas próprias aprendizagens, que tomam significados a partir das representações provindas das suas culturas de origem. Assim, e na total concordância com o conceito de enfoque globalizador referido anteriormente, Idália Sá-Chaves considera que é necessário que o professor

“[...] detenha algum conhecimento acerca dos contextos como forma de adequar estratégias e linguagens que se enquadrem nas matrizes culturais e nas vivências dos aprendentes, facilitando desse modo a intercomunicação e, sobretudo, a real comunicação, enquanto fundamento de uma aprendizagem significativa, pertinente e relevante para o aluno” (Sá-Chaves, 2011, p.97).

Assim, centrando-se na capacidade reflexiva, o professor irá procurar conhecer os seus aprendentes e o contexto educativo em que intervém ajustando as suas práticas e atribuindo um enfoque globalizador ao currículo. É neste sentido que é ainda importante referir a dimensão do conhecimento de si próprio, usada por Elbaz, para caracterizar o conhecimento profissional docente e destacada por Sá-Chaves (2011) como uma forma do professor se distanciar das suas práticas tomando consciência dos fatores que poderá melhorar nas intervenções futuras e permitindo ao professor um autoconhecimento possibilitador de desenvolvimento pessoal e profissional.

Lourenço, Andrade e Martins (2017), sustentadas em vários autores (Avalos, 2009; Vieira & Moreira, 2011) consideram o conhecimento profissional como um saber, simultaneamente, teórico (declarativo) e prático (processual), normativo e reflexivo, transformando o conhecimento do professor em conhecimento relevante para ensinar e

educar, o que implica saber pensar sobre os processos educativos, compreendê-los e avaliá-los.

Assim, este processo de transformação do conhecimento do professor em conhecimento relevante para ensinar é fruto de um processo de reflexão do professor sobre a própria prática.

2.1.1 O professor como profissional reflexivo

É neste sentido que Alarcão (1996), no seu trabalho *Ser Professor Reflexivo* em que analisa a reflexibilidade docente, defende que o papel de destaque dos professores na estruturação do conhecimento pedagógico se deve à reflexão sobre e na interação entre o conhecimento do professor e o conhecimento relevante para ensinar - referidos no ponto anterior «Profissionalidade docente» - e à reflexão sobre as interações sociais existentes na escola. É este carácter reflexivo que atribui ao professor um papel ativo na educação e não de mero executor das normas definidas por outros, pressuposto assente numa conceção curricular à luz do paradigma sócio crítico, analisado anteriormente neste trabalho (cf. Ponto 1.1.2). A autora apoia-se nos trabalhos de Schön para distinguir as expressões «reflexão na ação» e «reflexão sobre a ação». No entendimento de Schön ambas as expressões são formas de desenvolvimento profissional, sendo que na primeira os profissionais refletem no decorrer da ação e na segunda refletem depois da ação analisando-a.

Alarcão (1996) reflete, ainda, sobre a importância do professor como um agente reflexivo num panorama de atribuição de maior autonomia às escolas que, consequentemente, implica mais responsabilidades para os professores - como vimos nos pontos «Desenvolvimento de projetos com enfoque globalizador» e «Enquadramento Legal ao Nível nacional» do presente trabalho – que devem, portanto, refletir sobre as possibilidades de intervenção num contexto específico de implementação do currículo.

O pensamento reflexivo é uma capacidade e, como tal, deve ser trabalhada. Alarcão (1996), suportada em Flávia Vieira (1994), define como princípios de formação reflexiva: o enfoque no sujeito, nos processos de formação, a problematização do saber e a integração teoria e prática. Estes princípios implicam o autoquestionamento numa atitude de compreensão de si mesmo acompanhado de, no contexto de formação, “espírito de investigação” no sentido de descoberta e envolvimento pessoal.

No Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, que define o Perfil Geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e

secundário, constatamos a problematização, característica da reflexão, inerente ao processo de desenvolvimento profissional. Assim, no ponto V do anexo do referido Decreto-lei é afirmado que o professor constrói a sua prática educativa a partir das necessidades e realizações que consciencializa, através da análise “problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (p.5).

Assim, no processo de formação que conduziu à construção do presente trabalho este carácter reflexivo está bastante presente, uma vez que, como veremos adiante neste documento, a metodologia que o orientou tem características de investigação-ação. Deste modo, a investigação-ação, de acordo com Bartolomé (1986, citado por Coutinho et al, 2009, p. 360), é um processo “reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação” (cf. Ponto 1.2.1 - “Investigação-ação”- na segunda parte do presente trabalho) de tal modo que a reflexão esteve presente ao longo de todo o processo de construção deste trabalho.

Assim, para educar através da autonomia e para a autonomia dos alunos é necessário que o professor seja reflexivo (Alarcão, 1996) e, para tal, é essencial quebrar com o modo tradicional de ensino em que o professor é um mero executor das normas estabelecidas, de modo a que o professor passe a ter um lugar de destaque nas decisões educativas, o que trará, com certeza, novos desafios aos professores.

2.2 Desafios colocados ao professor

Nesta esfera de mudança educativa numa sociedade cada vez menos identificada com a tradição, é atribuído aos professores um lugar de destaque. Leite e Fernandes (2010) suportadas por vários autores (Fernandes, 2000; Pacheco, 2001) destacam a importância da participação dos professores nas mudanças educacionais a ocorrer, mais especificamente, no campo curricular. De acordo com estas autoras, apoiadas nos seus próprios trabalhos (Leite, 2006; Fernandes, 2007), esta é uma ideia que ganhou consistência em Portugal, sobretudo a partir de finais da década de oitenta, quando se constatou que as Reformas *top-down* não estavam a responder às necessidades das sociedades e se deu início à descentralização das políticas educativas, o que implica a atribuição de maior autonomia nas tomadas de decisão educacionais e curriculares às escolas e aos seus atores. Leite e Fernandes (2010), indo ao encontro do que referimos no ponto anterior, afirmam que esta maior autonomia e responsabilidade atribuídas aos professores nas decisões curriculares coloca-os perante novos desafios e novos dilemas.

Com o crescente poder de decisão dos professores, e considerando a responsabilidade que daí emerge, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - *Educação: Um tesouro a descobrir* - reforça a educação como uma experiência social, salientando a grande diversidade das sociedades que conduz à necessidade de que se diversifique a oferta de opções no campo educacional, procedendo-se a reformas educativas (UNESCO, 1996).

Assim, neste documento é, também, destacado o lugar do professor na conceção destas reformas, de tal modo que “não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores” (UNESCO, 1996, p.26). A Comissão de elaboração do relatório em análise recomenda que se preste atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores, salientando a necessidade de valorização do trabalho tortuoso dos professores.

Neste sentido, são referenciados no relatório da UNESCO - *Educação: Um tesouro a descobrir* - alguns dos desafios que os professores enfrentam:

“Espera-se que remediem as falhas de outras instituições, também elas com responsabilidades no campo da educação e formação dos jovens. Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação” (UNESCO, 1996, p.26).

Assim, os professores terão de ter em conta um novo contexto social em que os jovens são cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados (UNESCO, 1996).

Contudo, a elaboração de reformas que permitam a existência de propostas educativas e curriculares adequadas aos alunos e às situações reais não é um processo linear, nem tão pouco fácil. De acordo com Leite e Fernandes (2010), este processo pressupõe “por parte de todos os professores e da própria escola, vontade de partilhar e de participar nessa procura conjunta de caminhos de inovação” (p.200), ou seja, um afastamento da individualização para dar lugar a um trabalho colaborativo entre docentes. A este propósito, as autoras recorrem a Perrenoud (2002), que defende que “não se inova sozinho” e adverte para as dificuldades e resistências colocadas pelos professores em processos de partilha de saberes e de experiências.

Assim, numa sociedade em constante mudança, a escola deve acompanhar essa mudança e dotar os professores, principais agentes de reformas educacionais, de novas competências e capacidades, nomeadamente a de problematizar e de refletir – como referimos no ponto anterior - sobre os quotidianos escolares e o que fazer para se concretizar o princípio da equidade e da justiça social, atendendo às necessidades de sociedades caracterizadas pela desigualdade social. Tudo isto, coletivamente, na interação com os pares, para que possam estar abertos a novas perspetivas e proceder à implementação de um currículo por projeto que, com um enfoque globalizador, abrace a diversidade do público escolar e procure não só responder positivamente às necessidades das sociedades de hoje, mas também ajudar os professores a enfrentar os desafios por elas propostos.

Síntese

Ao longo deste trabalho podemos constatar que várias mudanças se estão a operar ao nível da educação, devidas às características da sociedade atual, nomeadamente a diversidade cultural. Assim, é necessária a reconceptualização curricular, optando por perspetivar o currículo como um projeto dinâmico, ao invés da adoção de práticas curriculares tradicionais.

É neste sentido que os projetos de enfoque globalizador ganham relevância, uma vez que constituem processos que partem da realidade dos aprendentes para, através de uma abordagem integradora das diferentes áreas curriculares, os alunos possam construir aprendizagens significativas.

Importa, então, que os professores estejam conscientes das exigências da sociedade que os obriga a alargar as suas funções muito para além da função de ensinar, caracterizadora da profissionalidade docente. Deste modo, cabe aos professores educar para a interculturalidade, capacitando os alunos com competências que lhes permitem interagir e agir conscientemente numa sociedade cada vez mais multicultural.

Parte II - Apresentação do projeto de intervenção e de investigação e opções metodológicas

Introdução

Tendo apresentado anteriormente o enquadramento teórico que fundamenta o nosso projeto de intervenção e de investigação, focar-nos-emos, agora, na apresentação do mesmo, o qual tem como título “Viajar sem sair do lugar”. Nesta apresentação começaremos por caracterizar a realidade pedagógica em que foi implementado o referido projeto, partindo do agrupamento de escolas até à turma do 1.ºCEB com a qual trabalhamos, evidenciando as características que, do nosso ponto de vista, justificaram a pertinência do nosso projeto naquela realidade pedagógica. Terminamos este ponto com a descrição do projeto.

Nesta parte do relatório apresentamos, ainda, de modo fundamentado os procedimentos metodológicos que orientaram o nosso projeto de intervenção e de investigação. Desta forma, optámos por uma abordagem metodológica de natureza exploratória e qualitativa, com características de investigação-ação. No final, apresentamos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

1. Apresentação do projeto de intervenção e de investigação

1.1. Caracterização da realidade pedagógica

O nosso projeto de intervenção e de investigação foi desenvolvido num contexto de 1.º CEB numa turma do 2.º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas do distrito de Aveiro.

Este projeto foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada que se encontra organizada em várias fases de intervenção.

De acordo com o calendário definido para as nossas intervenções no âmbito da PPS, a Fase I é a fase que corresponde ao período de observação. Esta fase, que decorreu entre os dias 1 e 17 de outubro de 2018, teve como objetivo a caracterização da realidade pedagógica.

Para Shulman e Shulman (2004, p.262) “Understanding learners intellectually, socially, culturally, and personally in a developmental perspective” faz parte do conhecimento base dos professores que está, portanto, inerente ao ensino. Na perspetiva destes autores (citados por Almeida & Biajone, 2007) é importante que, enquanto profissionais da área da educação, sejamos capazes de adaptar pedagogicamente os

conteúdos curriculares às variações do contexto em que estamos inseridos tendo em conta a diversidade de características das crianças com as quais trabalhamos, uma vez que, tal como já vimos anteriormente, cada criança possui a sua própria identidade.

Assim, esta fase de observação foi relevante no sentido em que nos permitiu conhecer e perceber com que turma iríamos lidar, assim como encontrar a pertinência para o desenvolvimento do nosso projeto de intervenção e de investigação neste contexto educativo.

Para conhecermos e compreendermos melhor o contexto educativo foi necessário recorrermos a uma observação participante, que ocorreu tanto dentro da sala de aula como no exterior, no recreio da escola.

Relativamente à observação em sala de aula, Reis (2012, p.12) afirma que, “a observação de aulas permite aceder, entre outros aspetos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas entre professores e alunos”. Quanto à observação no recreio da escola, permitiu-nos perceber que jogos e brincadeiras é que as crianças realizavam, bem como de que modo interagiam com as crianças dos restantes anos de escolaridade.

Ao longo desta fase fomos registando aquilo que observávamos, através de notas de campo, para posteriormente refletirmos.

Relativamente ao grupo com o qual trabalhamos, este era constituído por 22 alunos, 15 do género feminino e 7 do género masculino, com uma média de idades de 6,8 anos. Do total dos alunos, quatro possuíam necessidades educativas especiais, sendo que dois destes são alunos repetentes. Este grupo apresentava níveis de aprendizagem bastante diferenciados na medida em que alguns dos alunos não tinham adquirido ainda algumas das competências relativas ao 1.º ano de escolaridade sendo perceptível esta característica, sobretudo, nos momentos de escrita e leitura.

Através de informação que nos foi dada pela Orientadora Cooperante, a maioria dos alunos provém de famílias de classe média.

Trata-se de um grupo heterogéneo também ao nível da diversidade linguística e cultural, uma vez que existem alunos com pais que falam várias línguas e que já viveram noutros países e, inclusive, alunos que já estiveram emigrados com as suas famílias. Através de um inquérito por questionário dirigido aos pais, de que falaremos com mais detalhe no ponto 2.2.1, recolhemos algumas informações relevantes neste sentido. Através deste inquérito por questionário concluímos que, dos 16 pais que responderam, de um total de 22, todos são de nacionalidade portuguesa, porém um dos inquiridos

revelou ter como língua materna o Espanhol. Outro aspeto revelado através deste instrumento de recolha de dados é que 12 dos 16 inquiridos falam outra(s) língua(s) para além do português, sendo a língua com maior incidência de respostas o Inglês. No gráfico 1 podemos observar quais as línguas referidas pelos inquiridos e respetiva percentagem de resposta.

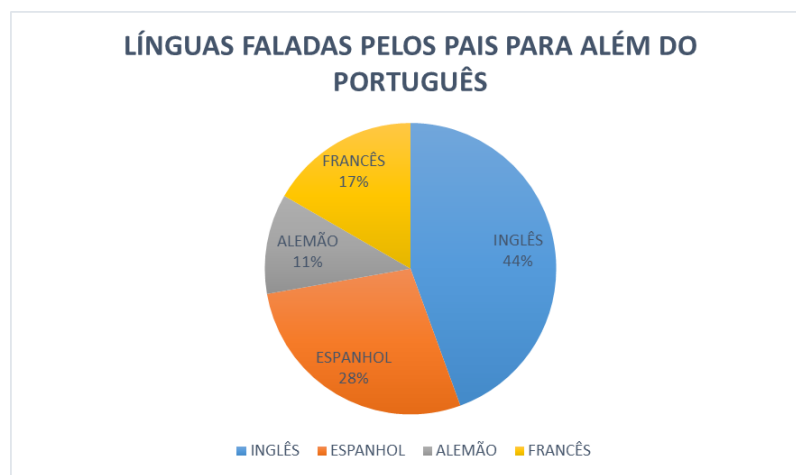


Gráfico 1- Línguas faladas pelos pais para além do português.

A realização do inquérito por questionário permitiu-nos, também, perceber se os pais consideravam importante o desenvolvimento de projetos que sensibilizassem os seus educandos para a diversidade, característica - como já referimos anteriormente – veiculada pelas sociedades atuais. Quando questionados neste sentido, nenhum dos pais demonstrou não atribuir importância a este tipo de projetos e metade dos pais questionados consideram que o desenvolvimento de projetos que potenciem a sensibilização à diversidade linguística e cultural na turma dos seus filhos é extremamente importante. No gráfico 2 podemos observar as respostas dadas, convertidas em percentagem.

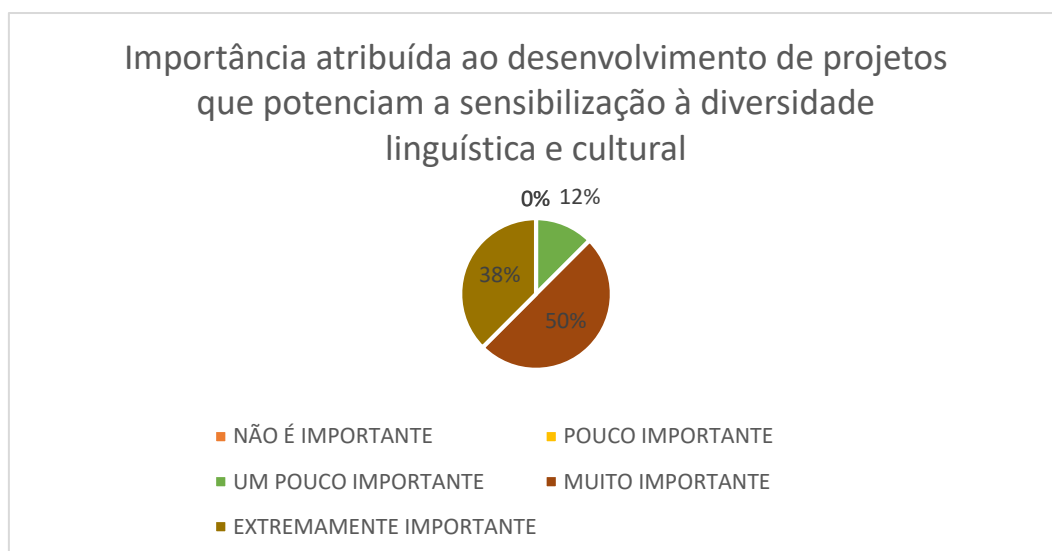


Gráfico 2 - Importância atribuída pelos pais ao desenvolvimento de projetos que potenciam a sensibilização à diversidade linguística e cultural na turma dos seus educandos

Neste seguimento, e considerando, como já referimos, o envolvimento das famílias como uma das características de projetos com enfoque globalizador, procurámos, através do inquérito por questionário realizado, perceber qual a disponibilidade dos pais em participar em atividades desenvolvidas no âmbito de um projeto desta natureza. No gráfico 3 podemos observar que as respostas se dividiram, dado que só metade dos pais que responderam ao questionário se mostraram disponíveis a participar no projeto.

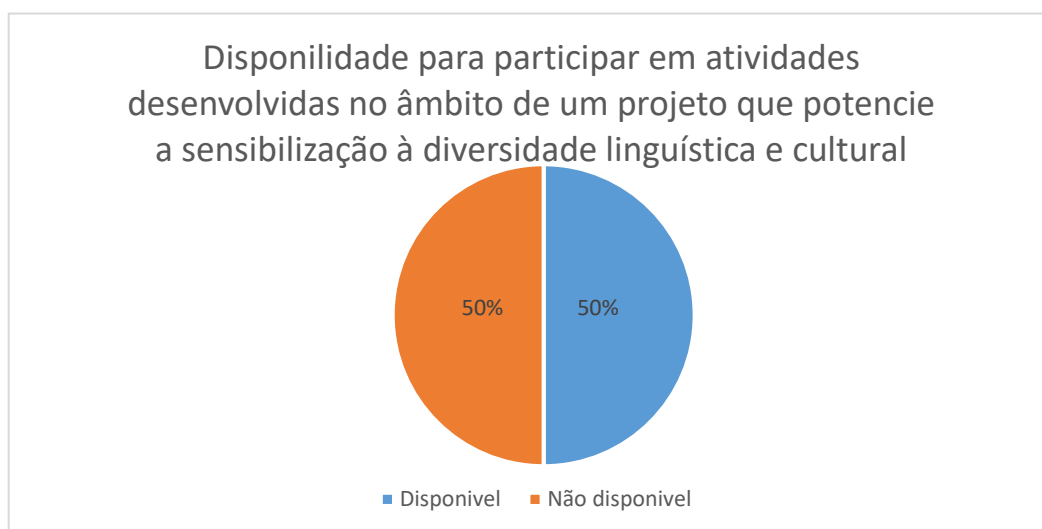


Gráfico 3 - Disponibilidade dos pais para participar em atividades desenvolvidas no âmbito de um projeto que potencie a sensibilização à diversidade linguística e cultural na turma dos seus filhos

1.2 Descrição do projeto de intervenção e de investigação

Conforme já referimos, o nosso projeto de intervenção e de investigação, intitulado “Viajar sem sair do lugar!” enquadra-se no concurso Kamishibai Plurilingue (KP) organizado pelo Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE), laboratório do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), sediado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Este concurso visou incentivar os atores educativos a desenvolver projetos dedicados à diversidade linguística e cultural através da criação de um Kamishibai Plurilingue (Universidade de Aveiro, 2018).

Este concurso, organizado pela primeira vez pelas estruturas educativas portuguesas, teve como tema “*Da minha janela para o mundo*”, de Fernando Pessoa. O nosso projeto de intervenção e de investigação pretendeu, assim, ser um projeto de enfoque globalizador desenvolvido em torno da construção de um Kamishibai Plurilingue.

O projeto que desenvolvemos é parte integrante de um projeto anual organizado duas partes.

A primeira parte foi desenvolvida pela díade Rita Cardoso (autora do presente relatório) e Joana Viana (autora do relatório *À procura de uma Educação Intercultural através da construção de um Kamishibai Plurilingue com alunos do 1.º CEB*) durante o 1.º semestre. Foi nesta primeira parte que se deu início ao projeto. Assim definimos os seus objetivos pedagógico-didáticos e desenvolvemos um conjunto de atividades em torno da construção do KP. A segunda parte decorreu durante o segundo semestre e foi desenvolvida pela díade Sofia Martins (autora do relatório *Kamishibai Plurilingue: sensibilização à diversidade linguística e aprendizagens*) e Clara Valente (autora do relatório *O Kamishibai Plurilingue e a relação escola-família: 1.ºCEB*), tendo sido desenvolvidas atividades em torno da apresentação do KP às famílias dos alunos. No que respeita à fase deste projeto desenvolvida pela díade Rita Cardoso e Joana Viana – a que chamámos “Viajar sem sair do lugar” - teve a duração de 6 semanas, tendo-se iniciado a 5 de novembro de 2018 e terminado a 12 de dezembro do mesmo ano. A sua implementação ocorreu de segunda a quarta-feira e foi desenvolvido pela díade de forma colaborativa. Com ele pretendíamos compreender quais as potencialidades da construção do Kamishibai Plurilingue na promoção de uma educação intercultural através de uma abordagem curricular integrada, com enfoque globalizador. O título do projeto, “Viajar sem Sair do Lugar”, surgiu no decorrer das atividades em que «viajávamos» pelos países

que integraram o nosso KP – Portugal, Alemanha, Reino Unido, Venezuela e China, dando a conhecer à turma vários aspetos desses países.

O projeto foi desenvolvido em 3 fases.

A primeira fase, de 5 a 7 de novembro, teve como principal objetivo motivar as crianças quer para a participação no concurso internacional de Kamishibai Plurilingue, mencionado anteriormente, quer para o nosso projeto de intervenção e de investigação.

A segunda fase, que decorreu de 12 a 27 de novembro, com a duração de três semanas, teve como finalidade a preparação do grupo para a construção do KP, através da exploração de algumas características importantes dos países selecionados para integrar o KP.

Por último, a terceira fase, de 3 a 12 de dezembro, com a duração de duas semanas, foi a fase em que pretendíamos «dar vida ao KP» através da construção da história e das ilustrações que comporiam o nosso KP.

De seguida, apresentamos no quadro 2 uma síntese das atividades implementadas ao longo do projeto.

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Viajar sem sair do lugar!”

| Semana de intervenção | Atividades desenvolvidas |
|-------------------------------|--|
| Fase I Motivação | <ul style="list-style-type: none"> • Construção da mascote da turma que foi a personagem principal do KP; • Diálogo com os alunos sobre a ferramenta didática “Kamishibai”; • Apresentação de dois Kamishibai Plurilingues (KP) à turma para que ficassem a conhecer a ferramenta didática e para que, através da análise dos dois KP, descobrissem as características de um KP; • Explicitação do concurso internacional de Kamishibai Plurilingue e das suas regras; • Construção das biografias linguísticas individuais; • Criação de um poema intitulado “Da minha janela eu vejo” relacionado com o tema do concurso KP “Da Minha Janela para o Mundo”; • <i>Brainstorming</i> de ideias para a construção do nosso Kamishibai Plurilingue; • Construção do <i>hyoshigi</i> – instrumento típico japonês usado com o Kamishibai. |
| Fase II Preparação | <ul style="list-style-type: none"> • Atribuição de um nome à mascote (Jomina) e sua caracterização; • Identificação da situação problema da personagem principal do KP e discussão sobre a possível resolução do mesmo; • Construção da personagem que irá ajudar a Jomina na resolução do problema – o avozinho; • Apresentação do “Diário de bordo do nosso Kamishibai Plurilingue” aos alunos e diálogo com os mesmos sobre a sua função; |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Registo no diário de bordo das regras do concurso do KP, ideias e personagens, e os países que surgiram das biografias linguísticas (Alemanha, China, Venezuela, Reino Unido); • Caracterização da personagem o avozinho e o seu registo no “Diário de bordo do nosso Kamishibai Plurilingue”. • Localização no <i>mapa mundi</i> do local onde mora a Jomina; • Identificação no <i>google maps</i> do local onde mora a Jomina; • Localização da Alemanha no <i>mapa mundi</i> e exploração de cidades da Alemanha em <i>streetview</i> no <i>google maps</i>; • Apresentação de um <i>Power Point</i> acerca da Alemanha: pratos típicos, línguas, monumentos históricos, curiosidades; • Visita à sala de um encarregado de educação para partilhar com os alunos da turma a sua experiência vivida na Alemanha junto da sua educanda, nomeadamente, as características e os costumes típicos, assim como, ensinar aos alunos palavras que quisessem conhecer em alemão; • Construção do bilhete cultural do avozinho com base nos países que foram selecionados para a construção do Kamishibai Plurilingue; • Localização do Reino Unido no <i>mapa mundi</i> e no <i>google maps</i>; • Identificação dos países pertencentes ao Reino Unido; • Comparação dos nomes dos países em inglês e português; • Apresentação <i>Prezzi</i> sobre Reino Unido: pratos típicos, línguas, monumentos históricos, curiosidades; • Sistematização da informação numa tabela, identificando semelhanças e diferenças entre o Reino Unido e Portugal; • Localização da China no <i>mapa mundi</i> e no <i>google maps</i>; • Apresentação de um <i>Power Point</i> sobre a China: pratos típicos, línguas, monumentos históricos, curiosidades; • Sistematização das informações sobre a China através de um jogo de correspondência imagem-legenda relacionado com a apresentação do <i>Power Point</i>; • Audição de palavras em mandarim no <i>google</i> tradutor; • Construção do quadro “Bem-vindos ao nosso mundo”; • Localização da Venezuela no <i>mapa mundi</i> e no <i>google maps</i>; • Apresentação de um <i>Power Point</i> sobre a Venezuela: pratos típicos, línguas, monumentos históricos, curiosidades; • Sistematização das informações sobre a Venezuela através de um jogo de correspondência imagem-legenda relacionado com a apresentação do <i>Power Point</i>; • Audição de palavras em espanhol no <i>google</i> tradutor; • Visita à sala de um encarregado de educação venezuelano para ensinar os alunos a confeccionar “arepas”. |
| <p>Fase III</p> <p>Construção</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Construção do mapa de ideias para o desenvolvimento do Kamishibai Plurilingue; • Construção do Kamishibai Plurilingue; • Registo no Diário de Bordo do Kamishibai Plurilingue; • Construção da ilustração da capa para o Kamishibai Plurilingue; • Construção das ilustrações de cada prancha da história Kamishibai Plurilingue. |

Seguidamente, apresentamos a descrição mais detalhada de cada uma das fases do nosso projeto de intervenção e investigação.

1.2.1 Descrição das diferentes fases do projeto de intervenção e de investigação

Fase I – Motivação para a construção de um Kamishibai Plurilingue

Primeira semana – de 5 a 7 de novembro

Iniciámos a primeira fase de implementação do nosso projeto de intervenção e de investigação com a construção de uma mascote que nos ajudasse a conhecer outros países (figura 1). Para isso a turma foi dividida em grupos e cada grupo lançou um dado contendo várias personagens (piloto, sereia, génio e motoqueiro). De seguida, todos os alunos desenharam uma mascote tendo em conta a personagem que calhou em sorte ao grupo em que estavam inseridos. A mascote escolhida, que podemos observar na figura 1, foi construída com base na personagem «piloto».



Figura 1- Mascote do projeto.

De seguida, apresentámos à turma um Kamishibai Plurilingue (*Mais où est passée la couronne de Nya – Nya?*), explicando o que é um Kamishibai e explicitando que o kamishibai que tínhamos apresentado era um Kamishibai Plurilingue (KP). Para que os alunos pudessem compreender melhor o que era um KP apresentámos um outro (*Les Langues de Chat*) com o objetivo de que os alunos comparassem os dois KP e, através dessa comparação, identificassem as suas características, nomeadamente, a existência de várias línguas, evidenciando, assim, a componente plurilingue do Kamishibai. De seguida, desafiámos a turma a participar no concurso internacional Kamishibai Plurilingue (*Da Minha Janela para o Mundo*), conforme referimos anteriormente. Tratando-se de um Kamishibai Plurilingue, foi necessário decidir com os alunos que

http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf).

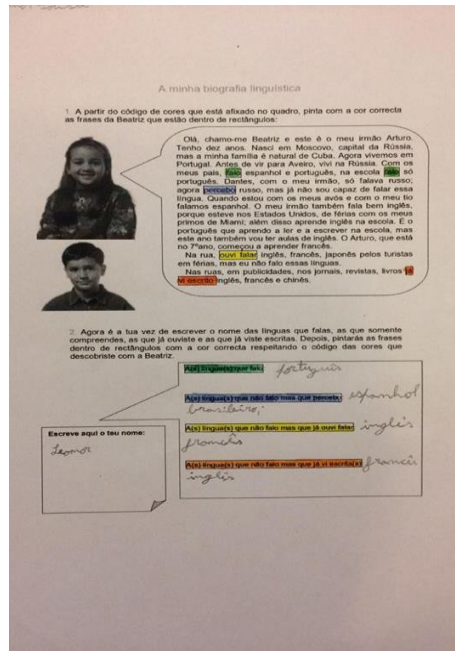


Figura 2- Biografia Linguística de um dos alunos.

Definidas as línguas que iam ser integradas no nosso KP (português, alemão, mandarim, espanhol e inglês) dissemos às crianças qual o tema do concurso em que participaríamos e que serviria de mote para a construção do nosso KP - “Da minha janela para o Mundo”.

Como forma de explorar o tema, partimos da frase “Da minha Janela para o Mundo” para a criação de um poema acerca do que as crianças veem das janelas do seu quarto, intitulado “Da Minha Janela eu Vejo”. No decorrer desta atividade surgiu a questão: “o que será que os meninos dos países das línguas escolhidas veem das suas janelas?”. Nesse momento, os alunos recordaram a mascote construída anteriormente, sugerindo que esta fosse a personagem principal do nosso KP. Surgiu assim, o mote para o KP que construímos: a mascote que foi conhecer o que outros meninos veem das suas janelas.

Terminámos esta fase do projeto, com a construção de um *hyoshigi* (figura 3), o instrumento utilizado para chamar o público no momento de contar as histórias.



Figura 3- Hyoshigi (instrumento utilizado para avisar o público no momento do espetáculo de Kamishibai).

Fase II – Preparação para a construção do Kamishibai Plurilingue

Segunda semana – de 12 a 14 de novembro

Iniciámos a segunda fase de implementação do nosso projeto de intervenção e de investigação com a atribuição de um nome à mascote anteriormente criada e a sua caracterização. Toda a turma, através de trabalho colaborativo (em pequenos grupos), participou na criação de possíveis nomes para a nossa personagem, pelo meio da construção de pseudopalavras com cartões contendo diferentes sílabas, que foram distribuídos aleatoriamente pelos grupos. A atribuição do nome da mascote foi feita através de uma votação e «Jomina» foi o nome eleito.

Uma vez definida a personagem principal da nossa história, lembrámos com a turma quais os constituintes de uma história (situação inicial, problema, resolução ou situação final), para que as crianças mobilizassem estes conhecimentos na construção do KP.

Seguidamente, procedemos à identificação da situação problema que Jomina viria a defrontar e à discussão sobre a possível resolução da mesma. O problema que a personagem viria a enfrentar surgiu com base no desenho da mascote eleita, uma vez que os alunos realçaram o facto da personagem retratada no desenho, que era piloto, não

possuir capacete. Deste modo, surgiu o problema da nossa história: «Jomina», que queria viajar, tinha medo de voar. Com o intuito de solucionar o problema da nossa personagem, as crianças sugeriram a criação de uma nova personagem. Foi então que surgiu a personagem «o avozinho» que, uma vez que fora piloto e já tinha viajado por alguns países, iria ajudar a «Jomina» a «viajar sem sair do lugar». Num momento posterior, cada aluno, através da utilização de materiais recicláveis, procedeu à construção desta personagem para que no final, através de uma votação, a turma escolhesse qual dos trabalhos realizados iria integrar a nossa história (figura 4).



Figura 4- Hyoshigi (instrumento utilizado para avisar o público no momento do espetáculo de Kamishibai).

Posteriormente, apresentámos aos alunos o “Diário de bordo do nosso Kamishibai Plurilingue” que serviria para registar as regras do concurso do KP, as ideias e personagens da história e os países que surgiram das biografias linguísticas (Alemanha, China, Venezuela, Reino Unido).

Foi após este registo que demos vida à expressão «viajar sem sair do lugar» começando a «viagem» pela localização no mapa do local onde mora a «Jomina» - Portugal - e respetiva identificação no *google maps*. Depois de apresentados alguns aspetos sobre Portugal, como a sua localização, o continente onde está inserido, costumes e línguas oficiais, «viajámos» para a Alemanha, localizando-a no mapa e explorando algumas cidades Alemãs em *streetview* no *google maps*. De seguida, apresentámos alguns aspetos da cultura Alemã, recorrendo ao recurso digital *Power Point*, em que conhecemos alguns pratos típicos, a língua oficial, os principais monumentos históricos e algumas

curiosidades sobre a Alemanha. Para esta atividade contamos com a colaboração de uma encarregada de Educação que já tinha vivido na Alemanha e que visitou a turma, relatando, com a ajuda da sua educanda, a experiência vivida neste país. Existiu ainda espaço para responder a algumas questões das crianças e ensinar à turma algumas palavras em alemão, que os alunos registaram no caderno diário.

Terceira semana – de 19 a 21 de novembro

Na terceira semana, construímos em grande grupo o bilhete cultural da personagem «o avozinho» baseado nos países que foram selecionados para a construção do KP.

Seguimos a nossa rota com uma «viagem» até ao Reino Unido começando por localizá-lo no mapa e no *google maps*, identificando os países que dele fazem parte e comparando os seus nomes na língua portuguesa e inglesa. Procedemos depois a uma apresentação, com recurso ao *Prezzi* e ficámos a conhecer alguns pratos típicos, a língua oficial e outras línguas faladas, os principais monumentos históricos e algumas curiosidades sobre o Reino Unido. Como forma de sistematização da informação apresentada construímos, em conjunto com a turma, uma tabela com as principais diferenças e semelhanças, destacadas pelas crianças, entre Portugal e o Reino Unido.

Quarta Semana – de 25 a 27 de novembro

Na quarta semana de intervenção, «viajámos» até à China e à Venezuela. A primeira paragem da nossa «viagem» daquele dia foi a China, localizando no mapa e no *google maps* este país. Como forma de conhecer mais acerca da cultura chinesa procedemos a uma apresentação, através do recurso digital *Power Point*, onde identificámos pratos típicos da China, a língua oficial e outras línguas faladas neste país, os principais monumentos históricos e algumas curiosidades sobre a China. Para sistematizar a informação apresentada, os alunos realizaram um jogo de correspondência (figura 5), em que cada aluno possuía um conjunto de imagens e as respetivas legendas, tendo que identificar se viu ou não essas imagens na apresentação e qual a legenda correspondente.

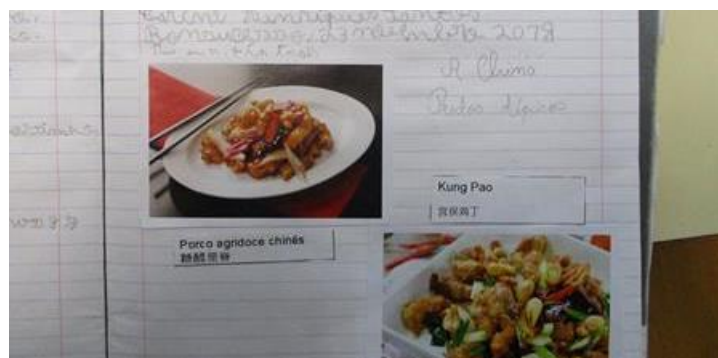


Figura 5- Jogo de correspondência.

À medida que decorria a apresentação íamos discutindo com a turma as escolhas feitas no jogo. No final, para que os alunos pudessem ter uma perceção mais real da língua oficial da China (mandarim) procedemos à audição de palavras em mandarim no *google* tradutor. Algumas destas palavras foram previamente seleccionadas por nós e outras foram sugeridas pelas crianças.

Com o propósito dos alunos ficarem com um registo sintético de tudo o que vínhamos a falar nas nossas «viagens», construámos o quadro “Bem-vindos ao nosso mundo” (Figura 6). Este quadro foi construído em grande grupo, usando as informações e respetivas imagens presentes nas apresentações realizadas.



Figura 6 - Quadro "Bem-vindos ao nosso Mundo".

Com este quadro afixado na sala pretendíamos que os alunos pudessem, no momento da construção do KP, aceder facilmente aos aspetos abordados sobre os vários países e integrá-los na história.

Uma vez construído o quadro “Bem-vindos ao nosso Mundo”, prosseguimos a nossa «viagem», desta vez, para a Venezuela. À semelhança do que aconteceu nas «viagens» feitas anteriormente, começámos por localizar a Venezuela no mapa e no *google maps* e procedemos à apresentação de algumas características da cultura venezuelana, recorrendo, uma vez mais, ao *Power Point*. Os alunos foram novamente desafiados a fazer o jogo de correspondência imagem/legenda, explicitado anteriormente (cf. Figura 6). Pretendíamos com este jogo que os alunos sistematizassem no caderno as informações resultantes do que estavam a ver e ouvir. Também no quadro “Bem-vindos ao nosso Mundo” ficaram registadas as informações relativas à Venezuela. Equiparadamente ao que fizemos na apresentação da China, efetuámos a audição de palavras na língua oficial da Venezuela (espanhol) no *google* tradutor.

Esta sessão terminou com a visita de um encarregado de educação à sala que já vivera na Venezuela e que respondeu a algumas perguntas feitas pelas crianças e explicitou à turma como se fazem arepas, confeccionando este prato típico para o grupo provar (figura 7).



Figura 7- Confeção das Arepas (prato típico da Venezuela).

Fase III – Construção do Kamishibai Plurilingue

Quinta semana – de 3 a 5 de dezembro

A terceira fase do nosso projeto de intervenção e de investigação teve início com a construção do KP. Assim, contruímos, em grande grupo, um mapa de ideias. À medida que os alunos iam apresentando as suas ideias, nós, em colaboração com a nossa Orientadora Cooperante, íamos dirigindo a discussão de modo a definirmos um fio condutor entre as várias ideias sugeridas pelos alunos.

No final, em conjunto com as crianças, decidimos que palavras ou expressões da história iríamos colocar nas diferentes línguas que seleccionamos.

Sexta semana – de 10 a 12 de dezembro

Na última semana de intervenção demos início à construção das ilustrações do KP.

Assim, em grande grupo, criámos um avião de cartão, com materiais disponíveis na sala, que ficou definido como um elemento comum ao longo de todas as ilustrações, assim como as personagens «Jomina» e «o avôzinho» (figura 8).



Figura 8- Avião de Cartão com as personagens «Jomina» e «Avozinho».

Seguidamente, desafiámos cada aluno a realizar o desenho da capa do nosso KP. No final, a ilustração da capa culminou nas personagens «Jomina» e «o avôzinho» no avião de cartão (cf. figura 8) e o cenário conta com recortes de elementos presentes em todas as ilustrações criadas pelos alunos.

Quanto às ilustrações das restantes pranchas do KP, estas foram realizadas inteiramente pelas crianças, sendo que, através de um sorteio, cada aluno ou cada grupo de dois alunos (dado o número de pranchas ser inferior ao número de alunos) ficou responsável pela ilustração de uma prancha.

2. Procedimentos metodológicos

2.1 Investigação-ação

Após a apresentação e descrição do nosso projeto de intervenção e de investigação, apresentamos agora os procedimentos metodológicos inerentes à dimensão investigativa. Assim, partimos da questão-problema “De que modo as atividades desenvolvidas em torno da construção de um Kamishibai Plurilingue contribuem para o desenvolvimento de um currículo com enfoque globalizador?” e optámos por uma metodologia com características da investigação-ação, de natureza exploratória, reflexiva e qualitativa. Deste modo, baseamo-nos nos nossos objetivos de investigação - compreender quais as potencialidades da construção de um KP no desenvolvimento de um currículo de enfoque globalizador e refletir sobre o conhecimento profissional que construímos a partir das atividades desenvolvidas em torno do KP - para o desenvolvimento deste processo investigativo.

A investigação-ação é, de acordo com Bartolomé (1986, citado por Coutinho et al, 2009, p. 360), “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”. Desta forma, e encontrando-nos em processo de formação, ao longo de todo o nosso projeto de intervenção e de investigação tivemos a oportunidade de refletir criticamente, de modo individual e colaborativo, sobre as nossas práticas para posteriormente as melhorarmos. A natureza desta metodologia é, também, qualitativa uma vez que a nossa preocupação não se centrou unicamente nos resultados obtidos, mas sim em todo o processo de investigação que neles culmina. Como referem Bogdan e Biklen (1994) “Os métodos qualitativos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos” (p.293), pelo que foram estas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que privilegiámos, aspeto que aprofundaremos mais adiante, no ponto 2 – Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.

Posto isto, para o desenvolvimento do nosso projeto identificámos uma problemática (ou questão-problema) tendo por base a observação do contexto educativo

em que realizámos a Prática Pedagógica Supervisionada e no qual desenvolvemos um conjunto de atividades de forma colaborativa (em díade). A este processo acresce, ainda, a constante reflexão sobre o que estava a ser observado. Assim, realçamos uma vez mais a opção por uma metodologia com características de investigação-ação, na medida em que se trata de uma metodologia que, “[...] de forma colaborativa, associa a teoria à prática, estimula a capacidade reflexiva e centra-se na resolução de problemas identificados pelos próprios docentes” (Cardoso, 2014, p.26).

Deste modo, assumimos o papel de «investigadoras» uma vez que ao longo de todo este processo fomos incentivadas a desenvolver um constante questionamento crítico, formulando hipóteses, nomeadamente no momento de planificação das intervenções, que depois seriam testadas, através da experimentação na sala de aula e avaliadas no final. Alarcão (2001, p.6) equipara o trabalho docente ao trabalho de um investigador em que a sala de aula é o laboratório, defendendo que “[...] todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador [...]”. Como vimos na primeira parte do presente trabalho, onde recorremos aos trabalhos de Alarcão (1996), para que o professor tenha um papel ativo na vida do contexto educativo em que se movimenta, deve refletir sobre as suas práticas, levantando e reformulando hipóteses tendo em vista o público escolar específico com que trabalha. Ser professor investigador é, portanto, sermos capazes de nos organizarmos de modo a encontrarmos uma solução para uma problemática previamente identificada através do questionamento intencional e sistemático. Deste modo, posicionamo-nos perante uma conceção curricular sócio crítica que, como referimos no ponto 1.1.2 – “Paradigma da racionalidade sócio crítica”, pressupõe o questionamento e a reflexão sobre a prática.

Assim, foi isto que procurámos fazer através do nosso projeto de intervenção e de investigação, partindo da identificação de uma questão-problema a que nos propusemos responder através da implementação do nosso projeto.

Alarcão (2001, p.9) enuncia uma série de competências que, segundo a autora, são “essenciais à vivência dos professores como investigadores”. Deste modo, a autora apresenta quatro grupos de competências, nomeadamente, atitudes, competências de ação, competências metodológicas e competências de comunicação. Destas quatro competências apresentadas por Alarcão (2001), destacamos as competências metodológicas que se referem a competências relacionadas com os procedimentos metodológicos adotados pelo professor investigador. Uma das competências metodológicas referidas pela autora é a observação, que realçamos como uma das técnicas

utilizadas na recolha de dados do nosso projeto de intervenção e de investigação. Destacamos também uma das competências de ação designadas pela autora como a “capacidade de trabalhar em conjunto”, uma vez que este foi um trabalho desenvolvido em díade e com a colaboração de outra díade, conforme já referimos, contando, também, com a colaboração da professora cooperante e das professoras orientadoras da universidade de Aveiro. Assim, este é um projeto que contém uma forte componente colaborativa. Por último, ao nível das atitudes, realçamos “a capacidade de se sentir questionado”, uma das capacidades inerentes à reflexão e que vimos no ponto 2.1.1 da primeira parte deste relatório – “O professor como profissional reflexivo”. O questionamento é, portanto, uma das capacidades de um professor enquanto profissional reflexivo e, ao longo de todo o processo de desenvolvimento do projeto, fomos várias vezes confrontadas com a necessidade de questionar e reconhecer, através desse questionamento, as potencialidades e limitações das nossas práticas, refletindo, assim, sobre o conhecimento profissional que vínhamos a construir com o desenvolvimento do nosso projeto.

Deste modo, este procedimento metodológico (investigação-ação) contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal. Incitou-nos ao constante questionamento e reflexão sobre a nossa prática, potenciando competências didáticas, de reflexão e de compreensão dos contextos de intervenção e do papel do professor na escola.

No decorrer do nosso projeto, procurámos planear as atividades a serem desenvolvidas, observando no desenrolar das mesmas as crianças, de modo a refletirmos de forma colaborativa – entre as díades, com a Orientadora Cooperante e com as orientadoras da universidade – sobre as nossas intervenções. De facto, a investigação-ação pressupõe um conjunto de fases que “[...] se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Coutinho et al, 2009, p.366). Desta forma, partimos da planificação da ação, com vista a melhorar a nossa prática, para a implementação intencional e ponderada desse plano. Durante esta implementação, recorremos à observação como forma, também, de avaliar a nossa própria ação e procedemos à recolha de informação através de instrumentos de recolha de dados. Através da análise da informação recolhida, refletimos sobre os efeitos da nossa intervenção no sentido de procurar solução para a problemática que motivou o desenvolvimento do projeto de intervenção e de investigação.

Assim, e considerando que partimos da heterogeneidade existente na sala de aula ao nível da diversidade cultural, reconhecemos que foi uma mais-valia para o

desenvolvimento do nosso projeto adotar a metodologia de investigação-ação uma vez que “Os princípios da pesquisa-ação predisõem os participantes ao reconhecimento da diversidade, já que eles estão diretamente envolvidos na preparação e na concretização de sua própria formação, escolhendo tanto o conteúdo como os procedimentos” (Thiollent & Colette, 2014,p.208).

2.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No seguimento deste procedimento metodológico, procedemos à recolha de informação resultante da própria investigação, uma vez que “no caso do professor investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva [...]” (Coutinho et al, 2009, p.373) no contexto pedagógico em que está inserido. No nosso caso, a recolha de informação efetuada teve como principal finalidade compreender quais as potencialidades da construção de um KP no desenvolvimento de um currículo com enfoque globalizador.

Deste modo, com o intuito de obtermos os resultados do nosso projeto, e conforme se pode observar no quadro 3, recorreremos a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados facilitadores do processo de investigação-ação.

Quadro 3: Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

| Fases de recolha de dados | Técnica de recolha de dados | Instrumentos de recolha de dados |
|---------------------------|-----------------------------|---|
| Início do projeto | Inquérito | Questionário dirigido aos pais/encarregados de educação |
| No decurso do projeto | Observação participante | Notas de campo Áudio e Vídeo gravação das sessões de intervenção |
| | Compilação documental | Documentos dos alunos (desenhos, fichas de autoavaliação, registos no diário de bordo do Kamishibai Plurilingue) |
| No final do projeto | Inquérito | Guião da entrevista semiestruturada realizada à Orientadora Cooperante; Guião da entrevista semiestruturada realizada aos alunos (4 grupos focais) |

2.2.1 Inquérito por questionário dirigido aos pais

Para caracterizarmos o grupo quanto à diversidade linguística e percebermos melhor a história linguística de cada aluno (cf. ponto 1.1. Caracterização da realidade pedagógica) recorreremos ao inquérito por questionário. Assim, decidimos construir um questionário dirigido aos pais das crianças. O inquérito por questionário é “[...] uma técnica de investigação que, através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos” (Dias, 1994, p.5). No caso do questionário que construímos continha um total de sete questões que se relacionavam com a vida linguística dos inquiridos. Na construção do questionário privilegiámos as questões de escolha múltipla por considerarmos que facilitariam o seu preenchimento e também porque este tipo de questões são geralmente melhor acolhidas pelos inquiridos que, deste modo, têm a possibilidade de escolher ou ordenar várias respostas possíveis (Dias, 1994).

Para além de informações relativas à história linguística das famílias, pretendíamos também perceber se os pais estariam ou não disponíveis para participarem no nosso projeto e qual a sua posição relativamente à implementação de projetos de sensibilização à diversidade linguística e cultural na turma dos seus filhos.

Dos vinte e dois questionários entregues na fase I do projeto (cf. ponto 1.2.1 – “Descrição das diferentes fases do projeto de intervenção e de investigação”) obtivemos uma taxa de retorno de 72,7%.

2.2.2 Observação, notas de campo e vídeo e áudio gravação das sessões

Segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 111) “[...] observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”. Deste modo, para que a observação nos permitisse perceber como poderíamos intervir naquele contexto foi necessário recorrermos previamente a alguma análise documental. Esta análise possibilitou-nos uma seleção da informação a recolher através da observação mais eficaz e uma interpretação fundamentada do que observávamos. Quanto à descrição do que observávamos, esta era realizada no final de cada observação através de notas de campo, ainda que de natureza mais esquemática ou incompleta, mas que se constituíram como ponto de partida para reconstruir e descrever o que se tinha passado. Estas notas de campo consistiram na anotação de tudo o que observámos, isto é, de tudo o que ouvimos, vimos e experienciámos durante o processo de observação, tratando-se de anotações

descritivas uma vez que procurámos relatar na íntegra o que observávamos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.150) “o termo notas de campo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo [...]”.

Durante o período de observação do contexto educativo, consideramos que fomos evoluindo de uma observação não participante para uma observação em que participávamos ativamente no quotidiano das crianças em sala de aula. Deste modo, privilegiámos a observação participante sendo que neste tipo de observação “[...] o observador é considerado um elemento do grupo em estudo, o investigador participa na vida coletiva, sendo-lhe possível recolher os dados a partir do interior” (Sá, 2007, p.121).

Contudo, encontrámos algumas limitações na utilização desta técnica. Uma dessas limitações é a dificuldade no registo das observações, visto que não é possível tirarmos notas no próprio momento uma vez que estamos a dinamizar a atividade. Por outro lado, se não tirarmos algumas notas no próprio momento corremos o risco de não nos recordarmos de alguns momentos potencialmente importantes, uma vez que, tal como afirmam Quivy e Campenhoudt “[...] a memória é seletiva e eliminaria uma grande parte dos comportamentos observados que se podiam revelar importantes na investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.199).

Os mesmos autores destacam, ainda, a interpretação das observações como uma das limitações da observação, sendo que esta limitação deve ser colmatada com outras técnicas de recolha de dados. Deste modo, sendo difícil observar tudo no momento em que decorre a ação, recorremos a outros meios como as vídeo e áudio gravações.

Assim, pudemos captar reações e comportamentos, potencialmente importantes de analisar no decorrer do nosso projeto, e que só são possíveis de captar no momento em que se produzem. Estas vídeo gravações serviram também para a realização de uma auto-observação, permitindo-nos a tomada de consciência acerca da nossa postura nas intervenções. É, ainda, importante mencionar que as vídeo e áudio gravações se constituem como fontes de informação complementar que, não fazendo parte do nosso *corpus* de análise, poderão ser usadas sempre que se considerar pertinente.

Este processo pressupõe o recurso a procedimentos éticos que visam a proteção e o respeito por todos os intervenientes no projeto de intervenção e de investigação, em especial as crianças. Um dos procedimentos éticos mais significativo da investigação participativa com crianças é o consentimento informado. Isto significa que, quer às crianças, quer aos respetivos encarregados de educação, deve ser fornecida informação para que possam compreender de que se trata a investigação (Soares, 2006). Assim, os

pais consentiram que fossem recolhidas imagens dos seus filhos de forma informada, isto é, sabendo que foi no âmbito do nosso projeto e sabendo, também, como iríamos proceder à recolha da informação e que cuidados iríamos ter no tratamento dessa informação (anexo 3).

Por conseguinte, certificámo-nos que todos os alunos expostos às vídeo e áudio gravações tinham autorização dos respetivos encarregados de educação para este efeito e que todos estavam informados da finalidade desta recolha de informação. Não obstante, tratámos todas as imagens onde aparecia o rosto de alguma criança, de modo a manter o anonimato dos alunos.

2.2.3 Compilação Documental

Ao longo da implementação do projeto recorremos à compilação documental que inclui documentos e registos produzidos pelos alunos. Estes registos referem-se ao preenchimento de algumas fichas entregues por nós, às biografias linguísticas, aos registos efetuados no diário de bordo do Kamishibai Plurilingue e aos desenhos solicitados aos alunos. O diário de bordo foi uma forma de registo importante no decorrer das nossas sessões, uma vez que permitiu que os alunos sistematizassem todas as informações trabalhadas ao longo do processo de construção do Kamishibai Plurilingue. Julgamos que estes registos são importantes, uma vez que, como afirma Máximo-Esteves, (2008, p. 92), “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”. Como vimos anteriormente, um projeto com enfoque globalizador tem, precisamente, a característica de se centrar nas aprendizagens dos alunos fazendo com que estes construam aprendizagens significativas, partindo das suas identidades culturais. Neste sentido, a construção do KP partiu das identidades culturais dos alunos, através do preenchimento das biografias linguísticas.

2.2.4 Inquérito por entrevista dirigido à Orientadora Cooperante

Com o intuito de recolher dados sobre a perceção da Orientadora Cooperante relativamente às potencialidades do projeto desenvolvido enquanto projeto com enfoque globalizador e de perceber, do ponto de vista da mesma, o que poderíamos melhorar em projetos futuros, realizámos uma entrevista à nossa Orientadora Cooperante no final do

projeto. A entrevista foi realizada pelas duas díades responsáveis pelo projeto, no dia 27 de junho de 2019.

Assim foi elaborado um guião (anexo 4), dividido em blocos temáticos de acordo com os temas que cada membro das díades iria trabalhar. No primeiro bloco temático denominado pela letra A - Envolvimento das famílias - pretendíamos compreender de que modo as famílias se envolveram nas atividades e como é que esse envolvimento contribuiu para melhorar a relação escola/família e pretendíamos, também, compreender como reagiram as crianças e que vantagens trouxe esse envolvimento.

No segundo bloco temático denominado pela letra B – Relações entre as áreas curriculares e os seus conteúdos – pretendíamos analisar e compreender quais as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças nas diferentes áreas curriculares.

No terceiro bloco temático, o bloco C – Atitudes, motivação e curiosidade face ao projeto – pretendíamos compreender de que forma se promoveram atitudes de interesse e curiosidade face a outras culturas e línguas através das atividades desenvolvidas em torno da construção do KP.

No último bloco temático, ao qual atribuímos a denominação D - Ferramenta Kamishibai Plurilingue – pretendíamos identificar as potencialidades e os constrangimentos do recurso KP.

No nosso caso, todos os blocos temáticos procuravam responder a alguma das potencialidades de projetos curriculares com enfoque globalizador apontadas pela literatura e que mencionámos na primeira parte deste relatório.

A entrevista, uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional, é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual se pressupõe a existência de um entrevistador que questiona e um entrevistado que responde às questões (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, visto que a entrevista estava dividida em quatro blocos temáticos, cada membro da díade assumiu o papel de entrevistador num dos blocos temáticos. Antes de iniciarmos a entrevista pedimos autorização para audiografar a mesma. Numa fase posterior realizámos a transcrição (anexo 5).

2.2.5 Entrevistas realizadas às crianças: grupos focais

Com o objetivo de recolhermos dados relativos à perspetiva das crianças sobre o desenvolvimento do projeto realizámos, também, entrevistas às crianças. À semelhança do inquérito por entrevista realizado à Orientadora Cooperante, também as entrevistas

realizadas às crianças foram feitas em conjunto pelas duas díades, mas neste caso optámos por utilizar pequenos grupos focais para facilitar o processo que se tornaria demasiado moroso se entrevistássemos aluno a aluno. De acordo com Gomes e Barbosa (1999), um grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de carácter qualitativo sobre um determinado tópico em discussão. Gondim (2003), apoia-se nos trabalhos de Morgan (1997) para definir grupos focais como “[...] uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador” (Gondim, 2003, p.151), devendo o mediador da entrevista assumir o papel de facilitador da discussão.

Assim, a turma foi dividida em três grupos de cinco alunos e um grupo de seis alunos. As díades dividiram-se de modo a que um elemento de cada díade se juntasse a um elemento da outra díade para que pudesse existir uma articulação mais eficaz das duas partes do projeto (a construção do KP e as atividades em torno da apresentação do KP às famílias) no momento de entrevistar as crianças. Assim, foram entrevistados dois grupos de cada vez, e cada membro das díades entrevistou dois grupos diferentes.

O guião para a realização dos grupos focais (anexo 6) foi, também, construído em conjunto tendo em conta o tema de estudo de cada um dos membros das díades. Começámos por explicar às crianças o que iríamos fazer e pedir-lhes que cumprissem algumas regras como colocar o dedo no ar para falar e manter um tom de voz adequado para que a comunicação entre todos pudesse funcionar da melhor forma possível e para que a entrevista fosse perceptível no momento de a transcrevermos. Prosseguimos com as questões que havíamos definido no guião que se foi alterando no decorrer das entrevistas, uma vez que as crianças iam dando respostas a várias das perguntas de uma vez e ocasionalmente surgiram outras perguntas que não estavam planeadas.

Posteriormente, cada uma de nós realizou a transcrição de uma das entrevistas realizada a um grupo focal e partilhou com os outros elementos (anexo 7).

Síntese

Utilizar a metodologia de investigação-ação, permitiu-nos aprofundar a nossa capacidade de trabalho colaborativo e de reflexão, dando sentido à prática pedagógica através da observação e do autoquestionamento. Foi de facto a metodologia mais adequada atendendo ao projeto de intervenção e de investigação que desenvolvemos, dado que nos permitiu recolher informações - através das técnicas e instrumentos de

recolha de dados utilizados - essenciais para conhecermos o contexto educativo onde estávamos inseridas e compreendermos de que modo as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, se poderiam constituir como potenciadores de um currículo com enfoque globalizador. Segundo Bogdan e Biklen, (1994, p.297), “A recolha de dados auxilia-nos no planeamento da estratégia e no desenvolvimento de programas de ação comunitária”.

Na terceira parte do presente relatório, apresentaremos a técnica de análise de dados utilizada: a análise de conteúdo e posteriormente a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos no decorrer da implementação do nosso projeto, com o objetivo de dar resposta à questão de investigação a que nos propusemos responder.

Parte III – Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos

Introdução

Depois da apresentação do projeto de intervenção e de investigação e dos processos metodológicos utilizados no desenvolvimento do mesmo, torna-se necessário apresentar, analisar e interpretar os dados recolhidos tendo em conta os objetivos de investigação referidos anteriormente e que agora recordamos -compreender quais as potencialidades da construção de um KP no desenvolvimento de um currículo com enfoque globalizador e refletir sobre o conhecimento profissional que construímos e sobre o nosso percurso de desenvolvimento pessoal e (pré)profissional.

Desta forma, apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos através do inquérito por entrevista realizado à Orientadora Cooperante e do inquérito por entrevista realizado às crianças através dos grupos focais, que constituem o nosso *corpus* de análise que será sujeito a uma análise de conteúdo de forma sistematizada. Recorreremos, ainda, sempre que se revelar necessário, às notas de campo, às videograções de algumas sessões e aos documentos dos alunos, que se constituem como fontes de informação complementar e não fontes principais.

Assim, começaremos por apresentar a técnica de análise de dados utilizada, a análise de conteúdo, explicitando em que consiste esta técnica, as diferentes fases da sua implementação e, neste seguimento, apresentaremos o nosso sistema de categorias.

Apresentado o sistema de categorias, passaremos à apresentação, análise e interpretação dos dados relativos a cada uma das categorias selecionadas com vista a compreendermos se o projeto desenvolvido responde às potencialidades de um projeto com enfoque globalizador. Terminaremos este ponto com uma síntese dos resultados alcançados e sua problematização.

Por fim, faremos uma reflexão sobre o conhecimento profissional construído e o nosso percurso de desenvolvimento pessoal e (pré)profissional, no qual não nos limitamos àquilo que foi o projeto de intervenção e de investigação, uma vez que a PPS vai para além disso.

1. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

No que respeita à análise de dados optámos pela técnica de análise de conteúdo por considerarmos ser a mais adequada, tendo em conta, por um lado, o carácter qualitativo da nossa investigação e, por outro, conforme refere Moraes (1999), o facto

desta técnica priorizar cada vez mais as abordagens qualitativas, recorrendo à indução e à intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenómenos a investigar. O mesmo autor define análise de conteúdo como uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, conduzindo a descrições sistemáticas e qualitativas que ajudam o investigador a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão dos seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (Moraes, 1999).

Outro autor com vários trabalhos desenvolvidos no âmbito da análise de conteúdo é Laurence Bardin, que define análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 1977, p.9), organizado em redor de um processo de categorização. Bardin (1977) conceptualiza a análise de conteúdo de acordo com três fases definidas por ordem cronológica:

1. Pré-análise
2. Exploração do material
3. Tratamento dos resultados obtidos, inferências e interpretação

No tratamento e análise de dados seguimos as orientações propostas por Bardin (1977). Assim, numa primeira fase, a fase de pré-análise que diz respeito à fase de escolha dos documentos a serem submetidos à análise, escolhemos as fontes principais de análise e que vieram a constituir-se como o nosso “*corpus* documental”, isto é, as transcrições da entrevista realizada à Orientadora Cooperante e da entrevista realizada aos grupos focais. A segunda fase, fase da exploração do material, correspondeu à fase da análise propriamente dita, já que, como refere Bardin (1977, p.101) esta fase “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”. No nosso caso, a leitura atenta do enquadramento teórico conduziu-nos à “codificação”, ou seja, ao “processo pelo qual, os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Amado, 2000, p.55) e, deste modo, construímos o nosso sistema de categorias. De acordo com Amado (2000), apoiado em Berelson, a análise de conteúdo consiste numa “técnica que procura «arrumar» num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto» dos mais diversos tipos de comunicação [...]” (Amado, 2000, p. 53).

Assim, o nosso sistema de categorias foi definido *a priori*, tendo por base os nossos objetivos de investigação e o enquadramento teórico. Deste modo, considerando

a revisão de literatura realizada, definimos como categorias de análise as dimensões destacadas na primeira parte do presente relatório, no ponto 1.3 – Desenvolvimento de projetos com enfoque globalizador - como essenciais num currículo de enfoque globalizador:

- Relações entre conteúdos das diferentes áreas curriculares;
- Conhecimento do contexto escolar;
- Valorização das identidades culturais dos alunos;
- Envolvimento das famílias;
- Alunos como construtores das suas próprias aprendizagens;
- Trabalho colaborativo entre docentes;
- Estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade;
- Definição de pontos de contacto entre projetos;

Contudo, o sistema de categorias foi sofrendo alterações à medida que fomos realizando leituras sucessivas ao nosso *corpus* de análise. Neste sentido, optámos por não utilizar uma das dimensões destacadas na primeira parte deste relatório, “Utilização de procedimentos democraticamente contratualizados em contratos didáticos”, por considerarmos não se enquadrar nas nossas unidades de registo. Para além da supressão desta dimensão, alterámos também a nomenclatura da dimensão “relações entre conteúdos das disciplinas que constituem os diferentes níveis de ensino” para “Relações entre conteúdos das diferentes áreas curriculares” adaptando-a ao contexto com o qual estávamos a trabalhar.

No quadro 4 apresentamos as categorias seleccionadas e os respetivos indicadores que definem cada uma das categorias.

Quadro 4 – Sistema de categorias

| Categorias | Indicadores |
|--|--|
| Relações entre conteúdos das diferentes áreas curriculares | É onde se enquadram as unidades de registo que nos permitem compreender quais as aprendizagens potenciadas pelo projeto nas diferentes áreas curriculares e que evidenciam a interação entre as diferentes áreas curriculares de forma articulada. |
| Conhecimento dos contextos escolares | É onde se enquadram as unidades de registo que evidenciam que o desenvolvimento do projeto implicou o conhecimento dos contextos escolares. |

| | |
|---|---|
| Valorização das identidades culturais dos alunos | É onde se enquadram as unidades de registo que evidenciam que o projeto desenvolvido valorizou as experiências de vida e as identidades culturais dos alunos. |
| Envolvimento da família | É onde se enquadram as unidades de registo relacionadas com as aprendizagens dos alunos potenciadas pelo envolvimento das suas famílias no projeto e que evidenciam que as famílias se mostravam interessadas no projeto. |
| Alunos construtores das suas próprias aprendizagens | É onde se enquadram as unidades de registo que evidenciam a participação ativa dos alunos no projeto e que foram tidas em consideração as ideias dos mesmo no Desenvolvimento das atividades. |
| Trabalho colaborativo entre docentes | É onde se enquadram as unidades de registo que permitem compreender como é que o projeto desenvolvido implicou a colaboração entre docentes. |
| Estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade | É onde se enquadram as unidades de registo que permitem compreender se o projeto desenvolvido possibilitou o estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade. |
| Definição de pontos de contacto entre projetos | É onde se enquadram as unidades de registo que evidenciam os contactos estabelecidos com outros projetos |

Por fim, tratamos os resultados de modo a torná-los significativos tendo em conta as categorias definidas, o que corresponde à terceira fase denominada por Bardin (1977) como tratamento dos resultados obtidos, inferências e interpretação. Deste modo, faremos uma análise de natureza exploratória e descritiva com base no sistema de categorias que foi construído tendo por base o enquadramento teórico e os objetivos de investigação, procurando verificar se o projeto desenvolvido responde ou não às potencialidades de um projeto com enfoque globalizador e procurando, também, refletir sobre o conhecimento profissional que o desenvolvimento do projeto nos permitiu construir.

2. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos

Depois de apresentarmos o sistema de categorias iremos agora apresentar, analisar e interpretar os dados recolhidos tendo por base o mesmo.

Assim, procuraremos, num primeiro momento, analisar os dados relativos ao primeiro objetivo de investigação – compreender quais as potencialidades da construção de um KP no desenvolvimento de um currículo com enfoque globalizador – e, posteriormente, faremos uma síntese global dos resultados obtidos.

Neste sentido, faremos uma análise integrada das duas fontes principais de informação que constituem o nosso *corpus* de análise, cruzando e confrontando as

perspetivas da Orientadora Cooperante e das crianças com outras fontes de evidência complementar sempre que for oportuno.

Por fim, refletiremos sobre o conhecimento profissional construído e sobre o nosso percurso de desenvolvimento pessoal e (pré)profissional para além do projeto de intervenção e de investigação.

2.1 Potencialidades da construção de um KP no desenvolvimento de um currículo com enfoque globalizador

2.1.1 Relações entre conteúdos das diferentes áreas curriculares

Para analisar as relações entre os conteúdos das diferentes áreas curriculares consideramos importante enquadrar curricularmente o nosso projeto de intervenção e de investigação recorrendo aos programas das diferentes áreas curriculares – Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões.

2.1.1.1 Área curricular: Língua Portuguesa

Começando pela língua portuguesa destacamos no documento “Programa e Metas Curriculares para o Português do Ensino Básico” (2015), no domínio da oralidade, a aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação e o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas na sua vertente de interação verbal. Com base nos dados recolhidos é possível identificar evidências que nos levam a pensar que os alunos desenvolveram estas capacidades ao longo das atividades desenvolvidas no âmbito do nosso projeto, nomeadamente, nos momentos de partilha de ideias potenciados pela visita dos pais à sala de aula. Nas entrevistas realizadas aos grupos focais, as crianças enumeraram algumas dessas capacidades relacionadas com a visita dos pais à sala, como se pode observar no excerto seguinte:

Excerto retirado da entrevista ao Grupo Focal 2

| | |
|-------------------------------------|--|
| Professora Estagiária Sofia: | <i>E o que aprenderam de novo [com a visita dos pais]?</i> |
| Aluna Melissa: | <i>A respeitar a vez dos outros</i> |
| Aluna Iris: | <i>A esperar pela nossa vez.”</i> |

Em estreita ligação com a oralidade procurámos perceber também o que as crianças aprenderam relativamente ao domínio da leitura e da escrita na perspetiva das mesmas. Assim, a partir da análise dos dados provenientes das entrevistas realizadas aos grupos focais verificamos que, quando questionadas sobre o que aprenderam no domínio da leitura e da escrita, as crianças referem que aprenderam a construir uma história, que alargaram o seu vocabulário e aprenderam «a rimar», conforme se pode observar nos excertos que apresentamos de seguida, retirados das transcrições das entrevistas aos grupos focais.

Excerto retirado da entrevista ao Grupo Focal 1

Aluna Eduarda: *Aprendemos a construir uma história*

Aluna Bianca: *As partes da história, o quê, quem...*

Excerto retirado da entrevista ao Grupo Focal 2

Professora Estagiária Joana: *Em português, por exemplo, o que aprendemos?*

Aluna Melissa: *A rimar!*

Aluna Luciana: *A escrever melhor.*

A escrever palavras que não sabíamos.

O desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita foi uma preocupação nossa aquando do planeamento das várias atividades do projeto, procurando dinamizar atividades que permitissem aos alunos o desenvolvimento destas capacidades, particularmente, nos momentos de produção de textos, nomeadamente na construção do poema “Da minha janela eu vejo” e da história do KP.

As afirmações das crianças relativamente às aprendizagens na área da leitura e escrita são corroboradas pela Orientadora Cooperante quando responde à questão “Na sua perspetiva as atividades desenvolvidas ao longo do projeto permitiram trabalhar conteúdos das várias áreas curriculares de forma articulada? Se sim, de que forma?”, tal como podemos observar no seguinte excerto da transcrição da entrevista:

Excerto retirado da entrevista à Orientadora Cooperante

Orientadora Cooperante: *A escrita é algo que tem de ser trabalhado no 2.º ano! O projeto Kamishibai Plurilingue envolve a escrita, leitura...*

temos aqui o português... poderemos trabalhar as outras questões da língua: a gramática.

2.1.1.2 Área curricular: Matemática

No caso da matemática, foi a área curricular com menor incidência no projeto “Viajar Sem Sair do Lugar”, no entanto, considerando uma das três grandes finalidades para o ensino da matemática, referidas no programa e metas curriculares de matemática para o ensino básico (2013), a “interpretação da Sociedade”, temos algumas evidências que nos levam a afirmar que, ainda que nem sempre de forma explícita, a matemática esteve presente ao longo do desenvolvimento do nosso projeto.

Assim, destacamos o uso do material didático «Blocos Lógicos» para a realização das ilustrações do KP através do uso das figuras geométricas, como salientam as crianças nas respostas dadas às entrevistas realizadas aos grupos focais:

Excerto retirado da entrevista ao grupo focal 2

- Professora Estagiária Sofia:** *Muito bem. E a nível da matemática, o que aprenderam?*
- Aluna Melissa:** *Na parte das ilustrações fiz formas geométricas e também pus a mesma coisa que tinha em cima em baixo. Fiz sequências.*
- Aluna Luciana:** *Eu também fui buscar uns círculos e pus.*

Excerto retirado da entrevista ao grupo focal 3

- Professora Estagiária Joana:** *Boa, e em matemática? Não se esqueçam das ilustrações!*
- Aluna Mara:** *Acho que foi quando fizemos as pranchas com as ilustrações nós conseguimos fazer alguns desenhos com coisas de matemática.*
- Professora Estagiária Sofia:** *Por exemplo?*
- Aluna Mara:** *Nós usamos formas geométricas.*
- Professora Estagiária Joana:** *Boa!*
- Aluna Mara:** *Na window, nós usamos um quadrado para a desenhar que é uma forma geométrica.”*

Também as afirmações da Orientadora Cooperante relativamente às aprendizagens potenciadas pelo projeto na área da matemática evidenciam a possibilidade de se trabalhar conteúdos matemáticos num projeto desta natureza, nomeadamente, através do trabalho com as medidas de grandeza associadas à distância entre os países trabalhados no KP, tal como é exemplo o seguinte excerto retirado da entrevista realizada à Orientadora Cooperante:

Excerto retirado da entrevista à Orientadora Cooperante

***Orientadora Cooperante:** Na matemática poderemos considerar que é mais difícil de a articular com este projeto, mas não é. Por exemplo: as distâncias entre Portugal e outro país, isto é, as medidas.*

2.1.1.3 Área Curricular: Estudo do meio

No que respeita à área curricular de estudo do meio tomamos como referência os programas do 1.º ciclo do ensino básico. Ao analisarmos os dados encontramos evidências que revelam que, dada a componente de cidadania fortemente presente no nosso projeto, as aprendizagens enumeradas no Bloco programático 2 – “À descoberta dos outros e das instituições” - foram trabalhadas de forma sistemática no decorrer das atividades desenvolvidas em torno do projeto de intervenção e de investigação. Neste sentido, é referido no programa de estudo do meio para o 1.º CEB (2004) que os alunos “deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças” (p.110). Estes valores, como vimos no ponto 1.3.1 da primeira parte deste relatório – “O Kamishibai Plurilingue” – estão inerentes ao desenvolvimento de um projeto de construção de um KP.

Neste sentido, o Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) destaca a transversalidade que assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, sendo que, os valores acima referidos bem como valores como a partilha e o consenso, mencionados pela Orientadora Cooperante aquando da entrevista realizada, são valores transversais às diferentes áreas curriculares. Quando questionada acerca das aprendizagens que o projeto promoveu nas crianças a Orientadora Cooperante evidencia os «valores transversais» anteriormente referidos, tal como podemos observar no seguinte excerto retirado da entrevista realizada à mesma:

Excerto retirado da entrevista à Orientadora Cooperante

Orientadora Cooperante: *A escrita neste grupo era uma preocupação que tinha... o conseguir que estas crianças escrevessem, desenvolver-lhes a escrita... Por isso, essa para mim terá sido mais importante que as outras, mas logo abaixo vem o desenvolvimento da criatividade, seguidamente vem a partilha, o consenso.*

Ainda que não tenhamos planeado as nossas atividades com o objetivo de trabalhar intencionalmente conteúdos de Estudo do Meio, ao analisar as respostas dos alunos às entrevistas realizadas percebemos que, de forma natural, o projeto potenciou a mobilização de conhecimentos desta área curricular. A título de exemplo, podemos observar nos excertos que se seguem, retirados das entrevistas realizadas aos grupos focais, que os alunos afirmam ter aprendido a localizar os países no mapa, a utilizar o google maps e referem, também, aprendizagens sobre os animais.

Excerto retirado da entrevista ao grupo focal 1

Professora Estagiária Rita: *Por exemplo os mapas que colaram nos cadernos...*

Aluna Bianca: *Marcamos a Alemanha, a China...*

Professora Estagiária Rita: *E vocês já sabiam onde ficavam esses países?*

Vários alunos: *Não!*

Aluna Bianca: *E também no google maps!*

Excerto retirado da entrevista ao grupo focal 2

Professora Estagiária Sofia: *E em estudo do meio, o que aprenderam?*

Aluna Melissa: *Aprendemos mais sobre os animais.*

Aluna Iris: *Aprendemos mais sobre outros países e cidades.*

Aluna Melissa: *Línguas.*

Professora Estagiária Joana: *Lembram-se de localizarmos vários países no mapa e no globo? Isso também é estudo do meio.*

Todos os alunos: *Sim.*

Aluna Melissa: *Como estão organizadas as cidades. Até vimos as de Aveiro.*

2.1.1.4 Área Curricular: Expressões Artísticas

Também a expressão e educação plástica foi uma das áreas trabalhadas ao longo do projeto. Os dados obtidos mostram-nos evidências de que foram trabalhadas as aprendizagens enumeradas no bloco 1 – “Descoberta e Organização Progressiva de Volumes” do programa de Expressões artísticas, uma vez que o nosso projeto permitiu às crianças construir novos objetos utilizando materiais recuperados, especificamente, na sessão de construção da personagem «o avozinho» (cf. figura 4).

Distinguimos, ainda, o bloco 2 – “Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies”, que engloba o desenho. Ao longo do projeto foram várias as oportunidades oferecidas às crianças para desenhar, nomeadamente, na sessão de construção da mascote do projeto (cf. figura 1) e nos momentos de construção das ilustrações para o KP, em que as crianças puderam utilizar vários materiais (lápiz de cera, feltros, marcadores...), contornar objetos, utilizar livremente a régua, o esquadro e o compasso e fazer colagens. Estes momentos são mencionados pelas crianças quando questionadas sobre as aprendizagens efetuadas na área de expressões artísticas, tal como é evidenciado no seguinte excerto:

Excerto retirado da entrevista ao grupo focal 3

- | | |
|--|---|
| <i>Professora Estagiária Joana:</i> | <i>E a expressões? O que aprenderam?</i> |
| <i>Aluna Melissa:</i> | <i>Tivemos a fazer colagens.</i> |
| <i>Aluna Teresa:</i> | <i>A pintar.</i> |
| <i>Aluna Melissa:</i> | <i>Eu utilizei aquele papel autocolante. Utilizei diferentes materiais e recortei, estivemos a colar.</i> |

O desenho esteve também presente noutras situações, servindo como veículo para que os alunos exprimissem o que mais gostaram de aprender com o projeto. Na figura abaixo podemos observar um dos desenhos feitos pelas crianças sobre o que mais gostaram de saber sobre a China.



Figura 9 - Desenho de uma das crianças sobre o que mais gostou de saber sobre a China

Deste modo, consideramos que o desenho foi uma mais valia no nosso projeto, uma vez que, como está explanado no programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do 1.ºCEB (2004), “[...] é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências” (p.92) das crianças.

Assim, tendo por base a análise dos dados recolhidos parece-nos ser possível inferir que as diferentes áreas curriculares foram abordadas de forma não fragmentada. A articulação curricular potenciada pelo projeto é corroborada pela Orientadora Cooperante na entrevista realizada, como podemos constatar no seguinte excerto:

Excerto retirado da entrevista à Orientadora Cooperante

Professora Estagiária Sofia: *Na sua perspectiva as atividades desenvolvidas ao longo do projeto permitiram trabalhar conteúdos das várias áreas curriculares de forma articulada? Se sim, de que forma?*

Orientadora Cooperante: *[...]Eu acho que sim, que houve articulação, que houve possibilidade. Por exemplo, mais uma vez vou falar da escrita... A escrita é algo que tem de ser trabalhado no 2.º ano! O projeto Kamishibai Plurilingue envolve a escrita, leitura... temos aqui o português... poderemos trabalhar as outras questões da língua: a gramática. Na matemática poderemos considerar que é mais difícil de articular com este projeto, mas não é. Por exemplo: as distâncias entre Portugal e outro país, isto é, as medidas. A nível do estudo do meio a questão da alimentação típica de outros países... A expressão plástica: a pintura e o trabalhar com diferentes materiais, por exemplo. Eu acho que está aqui,*

realmente, o trabalhar as áreas que fazem parte do currículo e as crianças atingiram esses objetivos.

2.1.2 Conhecimento do contexto escolar

Relativamente ao conhecimento do contexto escolar esta foi uma dimensão com grande destaque ao longo do nosso trabalho, uma vez que, como já referimos anteriormente, todo o processo de prática pedagógica pressupõe a observação dos contextos educativos com vista à adequação das intervenções às necessidades do público escolar em questão.

Assim, através da caracterização do contexto, que integra a segunda parte deste trabalho, ficámos a conhecer o contexto de um modo mais geral para que dessemos sentido ao nosso projeto. Contudo, para que fosse possível conhecermos de modo mais aprofundado o contexto familiar das crianças, tendo por base o projeto de construção de um KP que iríamos implementar, propusemos aos pais o preenchimento de um questionário (anexo 1) que nos permitiu compreender a heterogeneidade existente naquele contexto ao nível cultural. Esta perceção permitiu-nos organizar de modo fundamentado e dirigido o nosso projeto.

2.1.3 Valorização das identidades culturais dos alunos

A par do inquérito por questionário dirigido aos pais, também as biografias linguísticas (cf. figura 2) nos permitiram conhecer as culturas de origem dos alunos e das suas famílias. Foi exatamente através da biografia linguística que demos início ao projeto. Uma vez que era necessário selecionarmos as línguas a integrar no KP utilizámos as biografias linguísticas como forma de partir das identidades culturais dos alunos da turma para o desenvolvimento do projeto. Em resposta à questão “Considera que o projeto permitiu a valorização das culturas de origem dos alunos? Se sim, de que forma?” a Orientadora Cooperante reforça a potencialidade do projeto na valorização das identidades culturais dos alunos, nomeadamente, através do envolvimento das famílias nas atividades desenvolvidas, tal como é evidenciado no seguinte excerto:

Excerto retirado da entrevista à Orientadora Cooperante

Orientadora Cooperante: *Eu acho que sim, que considero [...] agora falando na Alemanha, e o orgulho, o orgulho mesmo, que a Eduarda tem de ter estado na Alemanha, falar na Alemanha e de nós termos trabalhado a cultura alemã, e a mãe vir cá, eu*

acho que sim, que isso foi uma forma de valorizar a cultura da criança. Claro que a maioria é portuguesa, mas eu acho que sim, que valorizou a cultura própria. [...] Por isso, o ser trabalhado logo a cultura deles, seja um costume, uma festa, ... estamos a valorizar, por isso o Kamishibai Plurilingue fez, contribui também para valorizar a cultura de cada criança.

Como se pode ver no neste excerto, a família esteve fortemente envolvida no projeto desenvolvido tendo sido um dos veículos que potenciou a valorização das culturas dos alunos.

2.1.4 Envolvimento da família

Deste modo, ao longo de todo o projeto a família teve um papel fundamental, tanto na primeira parte – alvo deste relatório – como na segunda parte implementada pelas colegas Clara Valente e Sofia Martins.

Na fase II do projeto – preparar o Kamishibai Plurilingue – conforme é descrito no ponto 1.2 da Parte II deste relatório, convidámos dois pais, que já haviam vivido noutros países (Alemanha e Venezuela), a estarem presentes na sala de aula para falarem com as crianças sobre o país em questão e responderem a algumas perguntas dos alunos. Durante estas sessões pudemos observar o entusiasmo das crianças em quererem saber mais sobre a Alemanha e a Venezuela de tal modo que durante os grupos focais, quando questionadas sobre o que aprenderam com a visita dos pais à sala, as crianças referiram a aprendizagem de novas palavras, o abecedário alemão e a confeção de arepas. A título de exemplo, podemos observar estas afirmações no seguinte excerto retirado da entrevista ao grupo focal 3:

Excerto retirado da entrevista ao grupo focal 3

- Professora Estagiária Joana:** *Muito bem, e o que é que vocês aprenderam com a visita desses pais?*
- Aluna Mara:** *Com o pai das gémeas aprendemos a fazer arepas.*
- Professora Estagiária Joana:** *E o que aprendemos com a mãe da Eduarda?*
- Aluno Luís:** *Aprendemos coisas da Alemanha.*
- Professora Estagiária Sofia:** *Como por exemplo?*
- Aluno Ricardo:** *“Braktaton”, uma palavra alemã.*
- Professora Estagiária Joana:** *Sim, muito bem.*
- Aluno Luís:** *O dia do Halloween, os padres iam pela rua.*
- Professora Estagiária Joana:** *E o que é que a mãe da Eduarda fez em relação ao abecedário que tínhamos lá na sala?*
- Aluno Ricardo:** *O abecedário alemão...*

Estas aprendizagens foram mencionadas pela maior parte das crianças, que demonstraram recordar-se de muitos dos aspetos falados pelos pais aquando das visitas à sala. Assim como as crianças, também a Orientadora Cooperante salientou as potencialidades do envolvimento da família nas aprendizagens das crianças:

Excerto retirado da entrevista à Orientadora Cooperante

- Professora Estagiária Clara:** *Acha que esse envolvimento potenciou as aprendizagens das crianças?*
- Orientadora Cooperante:** *Sim, eu penso que sim, pode não ser uma consequência imediata, mas pode ser um resultado a longo prazo, ver que o trabalho que eles realizaram, tem valor para a família, isso contribui para aprendizagens futuras.*

Para além das aprendizagens realizadas a partir da visita dos pais, a curiosidade dos pais perante o projeto foi também um fator realçado quer pelas crianças quer pela Orientadora Cooperante, que em resposta à pergunta - “A professora que melhor conhece os Encarregados de Educação e sabe em que medida os consegue “trazer” à escola, que consegue ter uma melhor perceção da relação entre a escola e família, sente que este projeto potenciou essa mesma relação?” – evidenciou o interesse e a curiosidade dos pais face ao projeto, tal como podemos observar no seguinte excerto:

Excerto retirado da entrevista à Orientadora Cooperante

Orientadora Cooperante: *A partir do 1.º ano pareceram-me pais presentes mas com este projeto, notei realmente que era verdade, a minha ideia de que tenho uma turma e tenho um grupo de pais que se for preciso estar a maioria está e eu considero que o projeto ajudou a revelar isso mesmo, que realmente os pais são interessados e atentos, confirmei isso!”[...] tenho pais que nas reuniões de avaliação me disseram: - Ó professora! Eu tive de ir procurar o que era kamishibai porque as crianças falavam constantemente do kamishibai e eu tive de pesquisar e procurar saber o que era o projeto kamishibai [...] realmente houve vários pais [...] que disseram: professora, eles estão sempre a falar no projeto kamishibai, do que fizeram e o que não fizeram.*

A partir da análise dos dados recolhidos pensamos ser possível concluir que este envolvimento da família foi, de facto, muito significativo devido à motivação que os próprios alunos foram demonstrando ao longo do desenvolvimento do projeto. Com efeito, estavam de tal forma implicados que falavam em casa sobre o projeto e sobre as atividades em curso, o que acabou por envolver ainda mais as famílias. Nas entrevistas realizadas aos grupos focais vários alunos referiram falar com os pais em casa sobre o projeto, como se pode observar nos excertos seguintes:

Excerto retirado da entrevista ao grupo focal 1

Professora Estagiária Rita: *E em casa vocês costumavam falar sobre o projeto?*

Aluna Bianca: *Sim!*

Professora Estagiária Rita: *Então e o que dizias Bianca?*

Aluna Bianca: *Que era uma maneira de contar histórias [...]*

Professora Rita: *E os pais perguntavam alguma coisa?*

Aluna Bianca: *Perguntavam o que era o Kamishibai Plurilingue e eu tentava explicar!*

Excerto retirado da entrevista ao grupo focal 2

Professora Estagiária Joana: *E em casa com a vossa família vocês falavam sobre o projeto Kamishibai Plurilingue?*

Aluna Melissa: *Eu falava e continuo. Eu achei interessante.*

Professora Estagiária Joana: *O que vocês diziam?*

Aluna Melissa: *A minha mãe estava sempre curiosa sobre o que era o projeto e o que iria ser.*

Alunas Luciana e Melissa: Que íamos entrar num concurso.

2.1.5 Alunos como construtores das suas próprias aprendizagens

Neste sentido, ao longo do projeto sempre foi importante para nós que as crianças estivessem motivadas e sentissem que os seus interesses eram tidos em consideração.

Assim, a partir da análise dos dados recolhidos pensamos ser possível afirmar que no decorrer da construção do KP fomos ao encontro dos interesses das crianças ouvindo as suas ideias. Como referimos na descrição do projeto, a eleição da mascote foi feita através de uma votação, para que todos os alunos pudessem participar ativamente e a escolha da personagem fosse justa para todos. Este é um dos momentos referidos pelos alunos nos grupos focais, como podemos observar no seguinte excerto:

Excerto retirado da entrevista ao grupo focal 4

Professora Estagiária Rita: Como selecionamos a personagem para a história?

Aluno Paulo: Fizemos uma votação! E por isso teve a opinião de todos.

Também o momento de criação da história partiu da discussão em grande grupo das ideias de todos os alunos, com o intuito de que todos os alunos fossem ouvidos e todas as ideias fossem tidas em conta. A título de exemplo apresentamos algumas das respostas dos alunos à questão “Acham que ao longo deste projeto ouvimos as vossas opiniões, os vossos interesses?”:

Excerto retirado da entrevista ao grupo focal 1

Aluna Daniela: Sim! Porque na construção da história cada um deu uma ideia e depois juntámos as ideias todas e depois formamos uma ideia só com todas as ideias.

Excerto retirado da entrevista ao grupo focal 3

Vários alunos: Sim!

Aluna Mara: E deixamos que as ideias dos outros se fossem realizar como as nossas.

2.1.6 Trabalho Colaborativo entre docentes

Ao longo de todo o projeto “Viajar Sem Sair do Lugar” o trabalho colaborativo entre as diferentes entidades envolvidas foi sendo cada vez mais evidente. Desde logo consideramos que esta dimensão está fortemente presente pelo facto de este ter sido, como mencionamos anteriormente, um projeto anual desenvolvido por duas díades.

Assim, demos início ao projeto no 1.º semestre o qual teve continuidade no semestre seguinte com as colegas Clara Valente e Sofia Martins com as quais mantivemos uma estreita colaboração. A título de exemplo recordamos a primeira sessão de implementação do projeto no segundo semestre em que as duas díades dinamizaram a sessão em conjunto para recordar o que havia sido feito no primeiro semestre e antever o que as crianças iriam fazer na segunda parte do projeto.

Para além desta particularidade, que confere ao projeto desenvolvido uma forte componente colaborativa, também as professoras orientadoras da Universidade de Aveiro se mantiveram ao longo de todo o ano em permanente colaboração quer com as díades quer com a Orientadora Cooperante. A colaboração é um dos pressupostos do procedimento metodológico que utilizamos no nosso trabalho - a investigação ação. A investigação-ação, como é destacado no ponto 2.1 da segunda parte deste relatório, pressupõe a constante reflexão sobre a prática de forma colaborativa, tal como aconteceu no decorrer do nosso projeto, permitindo o confronto de perspetivas e o melhoramento da prática pedagógica.

Assim, tanto as atividades desenvolvidas em torno da construção do KP, realizadas no primeiro semestre, como as atividades desenvolvidas em torno da apresentação do mesmo às famílias, dinamizadas no segundo semestre, contaram com a participação de todas as orientadoras. Deste modo, destacamos o dia da apresentação do KP às famílias em que todos os responsáveis pelo desenvolvimento do projeto estiveram presentes e colaboraram na organização do evento.

Assim, consideramos que o projeto desenvolvido exigiu a colaboração entre docentes, no caso da PPS, entre as estagiárias, a professora titular da turma (Orientadora Cooperante) e as professoras da Universidade de Aveiro. Podemos verificar esta situação, na entrevista realizada à Orientadora Cooperante que corrobora e evidencia o carácter colaborativo do projeto, como se pode observar no excerto que se segue.

Excerto retirado da entrevista à Orientadora Cooperante

Professora Estagiária Rita: *E de que forma é que a professora considera que este projeto promoveu o trabalho colaborativo entre docentes, no caso, entre a professora, as professoras estagiárias e as professoras da universidade?*

Orientadora Cooperante: *Eu acho que foi um trabalho mesmo colaborativo! Quer dizer eu não fiz nada sem vocês, vocês precisaram da turminha para trabalhar, as professoras da universidade também com as suas ideias... é assim acho que é tão evidente que tudo foi feito em colaboração, aproveitando todas as ideias e entrosando todas estas diferenças e todas estas igualdades, porque todos somos diferentes mas somos todos iguais porque conseguimos construir uma história. É positivo, houve envolvimento, houve colaboração desde o início. [...]*

Professora Estagiária Rita: *Neste caso, o trabalho foi feito no âmbito do estágio, se tivesse feito um projeto Kamishibai Plurilingue na escola considera que teria sido mais vantajoso fazê-lo colaborativamente com outros professores?*

Orientadora Cooperante: *Olha sem dúvida que era! Mas todos temos que estar envolvidos e nem sempre é fácil «estarem todos no mesmo barco».*

No entanto, a colaboração entre docentes nem sempre é fácil numa comunidade marcada pelo individualismo docente. É necessário que os docentes transponham a sua área curricular e se disponibilizem a contactar com diferentes áreas e com diferentes perspetivas o que, como vimos anteriormente, potencia a melhoria das suas práticas, mas, tal como menciona a Orientadora Cooperante no excerto acima, nem sempre é um processo pacífico.

2.1.7 Estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade

A par do estabelecimento de relações colaborativas entre os docentes consideramos também importante analisar as potencialidades do projeto no estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade.

Assim, consideramos que na primeira parte do projeto (1.º semestre) este foi um aspeto que não foi tão trabalhado, uma vez que as atividades foram mais centradas na sala de aula. Contudo, a presença dos pais em determinadas ocasiões, como analisámos no ponto 2.5 – envolvimento da família – permitiu que o projeto extrapolasse a sala de aula, chegando às famílias que fazem, também, parte da comunidade envolvente.

No entanto, com base na análise dos dados recolhidos é possível identificar o estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade de modo mais efetivo na

segunda parte do projeto (2.º semestre). A título de exemplo, destacamos a sessão de apresentação do KP às famílias que pressupôs a realização de uma notícia dando conta do evento para ser publicada na página da escola em que o projeto foi implementado. Podemos observar a notícia construída na figura abaixo.

O kamishibai plurilingue

Na escola _____, a turma do 2.º ano _____ está a construir um kamishibai plurilingue. Este projeto decorre durante o ano letivo 2018/2019 e tem como objetivo sensibilizar para a diversidade linguística e cultural.

Os alunos da teacher _____ escreveram uma história que conta uma maneira diferente de viajar. É uma história plurilingue em que as línguas presentes são as dos países por onde passaram as personagens.

A história será apresentada num butai (pequeno palco) em pranchas ilustradas pelos alunos. Esta forma de apresentar (紙芝居) teve origem no Japão.

Posteriormente, os alunos farão uma apresentação do trabalho desenvolvido aos pais, momento em que serão expostos os vários butais construídos em família.

Alunos do 2º ano
Turma _____

Figura 10 - Notícia dando conta da apresentação do KP (Retirado da página de Facebook da escola onde foi implementado o projeto)

Deste modo, acreditamos ter havido uma maior preocupação em envolver a comunidade nesta parte do projeto, desenvolvida pelas colegas Clara Valente e Sofia Martins.

2.1.8 Definição de pontos de contacto entre projetos

No que respeita à definição de pontos de contacto entre projetos, consideramos que esta não foi uma preocupação assumida de forma deliberada no decorrer do projeto, no entanto, de um modo natural acabámos por estabelecer relações com um dos projetos em que a turma estava envolvida – o “ioga da leitura”.

Todos os dias depois do intervalo, enquanto bebiam o leite escolar, a Orientadora Cooperante proporcionava às crianças o momento do “ioga da leitura” em que lhes lia uma história. Na sessão que deu início à implementação do projeto “Viajar Sem Sair do Lugar”, aproveitámos o momento do “ioga da leitura” para apresentar às crianças um KP.

Assim, acabámos por articular o nosso projeto com um outro projeto já existente na turma e, deste modo, integrámos o nosso projeto no quotidiano das crianças de um modo natural e contextualizado estabelecendo uma relação com o projeto “ioga da leitura”.

2.2 Síntese e discussão dos resultados obtidos

Após a análise dos dados recolhidos é importante sintetizarmos os resultados obtidos, refletindo de modo a responder à questão orientadora do nosso projeto: “De que modo as atividades desenvolvidas em torno da construção de um Kamishibai Plurilingue contribuem para o desenvolvimento de um currículo com enfoque globalizador?”.

Relativamente à categoria *Relações entre conteúdos das diferentes áreas curriculares*, que se refere à interação entre as diferentes áreas curriculares no desenvolvimento do projeto de modo integrado, podemos afirmar, atendendo à análise efetuada, que os alunos mobilizaram conhecimentos das várias áreas curriculares no decorrer do projeto. Um dos aspetos que destacamos no decorrer do nosso projeto é o facto das aprendizagens promovidas se terem constituído como aprendizagens significativas para os alunos. Apesar da relação entre as áreas curriculares não ter sido planeada, o projeto permitiu que esta relação acontecesse de forma natural uma vez que eram os próprios alunos que mobilizavam os conhecimentos das diferentes áreas curriculares, permitindo a coordenação e articulação numa perspetiva de transdisciplinaridade. Este tipo de organização curricular, como foi evidenciado na primeira parte do presente relatório, é apontada por Leite (2012, p.8) como “facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade”.

Também a categoria *Conhecimento dos contextos escolares* foi uma forte componente do nosso projeto, uma vez que o desenvolvimento do projeto pressupôs o conhecimento do contexto escolar em que iríamos intervir, através da análise dos documentos reguladores e da realização do inquérito por questionário dirigido às famílias. No ponto 1.1.2 da primeira parte deste trabalho, é referida a importância de processos de gestão curricular “[...] adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999, p.44) o que pressupõe o conhecimento dos contextos e dos aprendentes.

Este conhecimento prévio do contexto escolar e familiar das crianças com quem trabalhamos permitiu-nos contactar com as identidades culturais dos alunos. Assim, destacamos a categoria *Valorização das identidades culturais dos alunos* que foi uma

preocupação nossa desde logo no início do projeto que parte das biografias linguísticas das crianças.

No que respeita à categoria *envolvimento da família*, através dos resultados obtidos consideramos que a família esteve envolvida no desenvolvimento do projeto, nomeadamente, aquando da visita de dois dos pais à sala para ajudarem os alunos a conhecer melhor dois dos países mencionados no KP. Como vimos na análise dos dados recolhidos, sentir que os pais estavam envolvidos na escola, curiosos sobre o projeto e interessados em saber mais sobre o que se estava a passar, fez com que, segundo a professora titular, “os alunos modificassem a sua atitude perante a aprendizagem” de forma positiva.

Neste sentido, os resultados obtidos mostram que o significado atribuído às aprendizagens promovidas pelo projeto se deveu à crescente implicação das crianças. Esta envolvimento ocorreu de tal forma que foram as próprias crianças a levar o projeto às famílias, através do seu entusiasmo. No entanto, consideramos que fomentar esta atitude de interesse e partilha nas crianças não basta para envolver as famílias, é preciso encontrar formas de trazer os pais à escola, o que na maior parte das vezes está associado a situações menos positivas de repreensão do comportamento dos educandos. No caso do nosso projeto quisemos trazer os pais à escola sob a premissa de partilha de experiências e troca de conhecimentos de um modo descontraído e que, ao mesmo tempo, mais uma vez, permitisse aos alunos serem eles próprios construtores das suas aprendizagens às quais atribuem significado.

Assim, os próprios alunos demonstraram ter consciência de que as suas ideias foram ouvidas, o que fez com que se tornassem construtores das suas aprendizagens que, deste modo, se tornaram significativas potenciando o envolvimento efetivo de todos no projeto. Assim, realçamos a categoria *alunos construtores das suas próprias aprendizagens* que se relaciona com a motivação dos alunos face ao projeto. Neste sentido, retomamos Wuichet (2013) que, como referimos na primeira parte do presente relatório, descreve a ferramenta didática Kamishibai Plurilingue como uma ferramenta relevante na aprendizagem pela sua característica motivadora.

Focando a nossa atenção na categoria *trabalho colaborativo entre docentes*, os resultados obtidos permitem-nos concluir que o projeto desenvolvido teve uma forte componente colaborativa que nem sempre é fácil de se concretizar mas que, como vimos na revisão de literatura na primeira parte deste relatório (cf. Ponto 1.3.1), é potenciada no desenvolvimento de um projeto de construção de um KP.

O *estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade* é a categoria que consideramos ter sido mais debilmente potenciada pelo projeto. Não tendo sido uma questão pensada inicialmente por nós, acabou por não se concretizar de modo efetivo na primeira parte do projeto. Talvez tivesse sido importante para os alunos e para a restante comunidade escolar darmos a conhecer o projeto desde o início à comunidade. Depois de iniciado o projeto apercebemo-nos de que existiam alunos de outras nacionalidades na escola – brasileiros e venezuelanos – e, portanto, teria sido enriquecedor envolver também as outras crianças no projeto, dinamizando atividades que dessem a conhecer o KP que estávamos a construir. Assim, a divulgação do projeto desde logo no primeiro semestre – através da construção de cartazes ou a criação de um blog – poderia ter sido vantajosa para a continuidade do projeto no segundo semestre.

No que respeita à categoria *definição de pontes de contacto entre projetos*, concluímos que foram estabelecidas pontes de contacto com o projeto de turma “ioga da leitura”, o que nos permitiu contextualizar o nosso projeto e motivar os alunos para o desenrolar do mesmo.

Assim, a partir da análise dos dados podemos concluir que o KP responde às potencialidades de um projeto com enfoque globalizador espelhadas no sistema de categorias construído, com base na revisão de literatura efetuada na primeira parte deste relatório.

Consideramos, ainda, que existem outras potencialidades neste projeto como a promoção da educação intercultural. Como referimos na análise dos dados este foi um projeto que potenciou o desenvolvimento de vários valores como o respeito pela diferença, levando os alunos a tomarem consciência da diversidade existente no mundo. A própria professora titular destaca este aspeto como um dos mais positivos dizendo que o projeto permitiu “sensibilizar as crianças para fora do seu eu”.

Assim, tendo por base os resultados obtidos a partir da análise dos dados realizada e retomando a questão de investigação do nosso projeto, “De que modo as atividades desenvolvidas em torno da construção de um Kamishibai Plurilingue contribuem para o desenvolvimento de um currículo com enfoque globalizador?”, podemos inferir que são várias as potencialidades da construção de um KP que nos permitem atribuir um enfoque globalizador ao currículo, adaptando-o ao contexto específico em que estamos inseridos e atendendo à diversidade do público escolar.

3. Reflexão sobre o conhecimento profissional construído e sobre o nosso percurso de desenvolvimento pessoal e (pré)profissional

O nosso projeto de intervenção e de investigação teve como grande finalidade compreender quais as potencialidades da construção de um KP para o desenvolvimento de um currículo com enfoque globalizador. Para isso foi necessário passarmos por um processo investigativo com características metodológicas de investigação-ação que nos possibilitou recolher dados, analisá-los e interpretar e discutir os seus resultados. Depois da apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos, importa agora refletirmos sobre as nossas práticas para o nosso desenvolvimento pessoal e (pré)profissional.

Assim, começaremos por fazer uma breve referência ao enquadramento teórico, refletindo sobre a importância de currículos com enfoque globalizador e sobre o conhecimento profissional construído. De seguida, analisaremos o projeto de intervenção e de investigação desenvolvido procurando compreender que aspetos poderíamos melhorar. Por fim, refletiremos sobre a nossa ação ao longo deste percurso de formação e o seu contributo para o nosso desenvolvimento pessoal e (pré)profissional.

No final desta etapa consideramo-nos profissionais mais críticas relativamente ao currículo escolar. Temos consciência de que o currículo não é apenas um documento decretado a nível nacional, mas sim um processo complexo de decisões que devem ser tomadas atendendo, sempre, ao público escolar específico em que será implementado. Neste seguimento, podemos conceber o currículo enquanto projeto que pressupõe que o professor assuma o papel de configurador do currículo e que parte de uma questão próxima da realidade dos alunos para o desenvolvimento de processos de aprendizagem que não separem os conteúdos em compartimentos estanques e que permitam aos alunos a mobilização dos conhecimentos das várias áreas curriculares para responder à questão.

Na primeira parte deste trabalho recorremos a Sá-Chaves (2011), que estabelece uma relação interativa entre as várias dimensões do conhecimento profissional. No caso da nossa experiência na PPS destacamos o conhecimento de conteúdo uma vez que foi necessária uma boa preparação da nossa parte ao nível dos conteúdos relacionados com os diferentes países que abordámos no KP (segunda parte do projeto – preparação do KP). Esta preparação permitiu-nos responder e esclarecer os alunos no que se refere às suas múltiplas ideias e conceções, como por exemplo, as línguas oficiais dos países. Em estreita relação com o conhecimento de conteúdo, realçamos, também, o conhecimento

pedagógico de conteúdo que pressupõe a desconstrução dos conteúdos e a reflexão sobre as melhores estratégias a usar para essa desconstrução.

Sá-Chaves (2011), apoiada em Shulman, refere ainda que não há conhecimento pedagógico de conteúdo sem conhecimento do currículo. Conhecer o currículo tornou-se fundamental para orientar as nossas práticas, tornando-se necessário analisarmos os documentos orientadores como os programas das diferentes áreas curriculares, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória ou o regime de qualificação para a docência. Este conhecimento permitiu-nos adaptar a nossa prática aos aprendentes, de modo a tornar as aprendizagens significativas para as crianças.

Deste modo, enquanto futuras professoras, devemos conhecer a realidade educativa em que estamos inseridas para que possamos adaptar o currículo de modo a atender à heterogeneidade do público escolar. Esta heterogeneidade é cada vez mais crescente nas sociedades atuais, o que implica que os professores sejam capazes de responder positivamente à diversidade. A este respeito retomamos Shulman (1986), que nomeia o “conhecimento dos aprendentes e das suas características” como uma das dimensões do conhecimento profissional. Esta foi uma das dimensões mais presentes no decorrer do nosso percurso, por ser uma dimensão essencial à conceção curricular sócio crítica pela qual nos regemos no desenvolvimento do nosso projeto. É neste sentido que o termo enfoque globalizador ganha relevância. Os processos de enfoque globalizador correspondem a processos que partem da identidade cultural dos alunos para, através da articulação curricular, proporcionar aprendizagens significativas, o que pressupõe o conhecimento dos alunos e dos contextos educativos.

Relativamente ao projeto de intervenção e de investigação que implementámos, depois de analisados os resultados obtidos ficámos muito satisfeitas com o trabalho desenvolvido. Contudo, este não foi um processo fácil, a implementação de um projeto nestes contornos exige que planifiquemos, que ponhamos em prática o que planificamos e exige uma constante reflexão e questionamento sobre o trabalho desenvolvido. Assim, desde logo no momento de planear as intervenções, uma das maiores dificuldades que sentimos foi a gestão do tempo. No primeiro contexto de intervenção, 1.ºCEB, inicialmente tínhamos a tendência a planificar um excessivo número de atividades para os alunos realizarem na aula. No entanto, rapidamente percebemos o ritmo da turma e fomos conseguindo adequar as atividades ao grupo, de modo a cumprir o que planificávamos. No segundo contexto de intervenção, 2.ºCEB, continuámos a sentir esta dificuldade, no entanto, consideramos que não a conseguimos colmatar da mesma forma.

A questão do tempo disponibilizado para cada atividade é um dos aspetos que nos levou algumas vezes a adaptar o que tínhamos planeado. Aprendemos que as planificações são essenciais para organizarmos a nossa ação, contudo devem ser flexíveis e devemos estar preparadas para que aquilo que planificamos tome um rumo diferente daquele que havíamos planeado. Entendemos que para isso é necessário que tenhamos em atenção uma das dimensões do conhecimento profissional referidas no ponto 2.1 da primeira parte deste relatório, o “conhecimento pedagógico geral” que, de acordo com Sá-Chaves (2011), se relaciona com saberes transversais às várias áreas curriculares, como saber planificar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, apesar de termos tentado adotar algumas das sugestões dos professores cooperantes, nomeadamente, ir corrigindo os exercícios à medida que os alunos os faziam, ao invés de corrigir tudo no final, ou definir um limite de tempo para os alunos realizarem as atividades, estamos em crer que esta gestão foi mais difícil no segundo contexto. Julgamos que esta dificuldade acrescida, comparativamente ao primeiro contexto, se deveu ao facto de não conhecermos tão bem a turma, no sentido de não termos tido tanto tempo para desenvolver com eles competências sócio afetivas, uma vez que estávamos mais preocupadas com os conteúdos curriculares. Neste sentido, Cortesão (1998) defende que o professor até pode conduzir os alunos a alcançarem os conhecimentos curricularmente considerados como importantes, mas não terá grande possibilidade de estabelecer uma relação autêntica e de comunicar realmente com todos, se não conhecer verdadeiramente a turma e promover o desenvolvimento de competências sócio afetivas.

Este é outro dos dilemas a enfrentar, no curto período que nos é disponibilizado para a aula: que conhecimentos são verdadeiramente importantes de serem trabalhados? Os conteúdos definidos pelo currículo ou as competências sociais? Consideramos que o professor deve procurar um equilíbrio sem desconsiderar nenhuma das dimensões referidas, no entanto, percebemos que existem condicionantes, como a falta de tempo, que não facilitam este equilíbrio. Neste sentido, adotar uma conceção curricular que pressupõe o currículo enquanto projeto com enfoque globalizador, pode facilitar este processo na medida em que, como comprovámos com o nosso projeto (cf. Ponto 2.1.3 da parte II do presente relatório), para além dos conteúdos também são facilmente trabalhadas competências sociais, transversais a todas as áreas curriculares.

Assim, apesar da gestão do tempo se ter constituído como um desafio, consideramos que o incumprimento do que estava planificado pode, por outro lado, ser visto como uma possibilidade. Segundo Ponte (2005), enquanto a gestão curricular ao

nível da planificação é pensada em termos de uma unidade de tempo de longa duração, a gestão curricular feita na própria aula é realizada em tempo real. Deste modo, é necessário compreendermos se o facto do que está a acontecer na aula não estar contemplado no plano representa um desvio que há que corrigir, ou se representa um desvio que se considera necessário e por isso há que assumir e incluir na própria planificação. Neste sentido, Ponte (2005) afirma que o trabalho do professor na aula é um trabalho “eminentemente criativo”, dado que compete ao professor explorar as situações que se desenvolvem, de modo a tirar partido das intervenções dos alunos e aproveitar as oportunidades que se lhe oferecem. Assim, aprendemos que por vezes pode ser necessário reformularmos os objetivos e a estratégia predefinida para uma determinada aula, em função dos acontecimentos da aula.

Depois de planificar seguia-se então o momento de intervir no contexto. Os momentos de intervenção foram sempre momentos de grande tensão, tanto pela novidade da situação como pelo receio de errar. Neste sentido, Huberman (1995), apoiado nos trabalhos de vários autores (Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980), descreve o ciclo de vida dos professores em diferentes fases, definindo a primeira fase – a entrada na carreira – pelo estado de “sobrevivência” a par do de “descoberta”. O estado da “sobrevivência”, definido por Huberman (1995) como a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, é o «choque inicial» com a realidade caracterizado pelo confronto de expectativas que nem sempre é pacífico. Com a ajuda dos professores e da colega da diáde, este receio inicial foi sendo ultrapassado, sendo que este é um caminho partilhado o que constitui, no meu entender, uma enorme vantagem na medida em que nos permite partilhar ideias, mas também todos os receios e as tensões inerentes a este processo de formação.

No entanto, à medida que as intervenções iam acontecendo iam surgindo outros desafios. Outra das dificuldades com que nos deparámos no decorrer das intervenções foi o modo de nos posicionarmos perante os alunos, visto que somos entidades exteriores à rotina deles e acaba por ser difícil separarmos os momentos em que brincamos com eles e agimos de forma mais descontraída, dos momentos mais sérios em que temos de nos fazer ouvir. Por vezes brincávamos com as crianças quando não estávamos em contexto de intervenção e sentíamos, mais tarde, aquando das intervenções, dificuldade em que nos levassem a sério e percebessem que aquele momento tinha contornos diferentes e era necessário o estabelecimento de uma relação mais formal. Este equilíbrio entre momentos mais íntimos de brincadeira com as crianças e momentos mais sérios é, na nossa

perspetiva, difícil de gerir. Esta é também uma tensão característica da fase de entrada na carreira, enquadrando-se no estado da “sobrevivência” que, de acordo com Huberman (1995), é também caracterizado pela “oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes” (p.39), sendo esta uma questão com a qual, certamente, nos continuaremos a debater no futuro. Contudo, a este respeito, Oliveira e Silva (2006), apoiada em Bronfenbrenner, afirma que a dimensão interativa sujeito-meio e meio-sujeito é mediatizada pelos fenómenos de consciencialização do sujeito envolvido. A mesma autora defende que, como forma de colmatar possíveis tensões relativas às interações do sujeito com o meio – no nosso caso, esta falta de equilíbrio entre “relações demasiado íntimas e demasiado distantes” – há que recorrer ao exercício de reflexão que permite que a compreensão destas tensões seja mais consciente e contextualizada, permitindo a reformulação da ação em situações futuras.

Outra questão sobre a qual consideramos pertinente refletir, uma vez que se constituiu como um desafio no decorrer deste percurso, é a dificuldade em conseguirmos «chegar» a todos os alunos. As crianças têm diferentes modos de interagir na sala de aula e, enquanto professores, devemos procurar perceber a individualidade de cada aluno, sobretudo, como mostra Cortesão (1998), considerando a heterogeneidade do público escolar. Nos grupos em que intervimos existiam alunos mais predispostos a participar na aula e outros que mantinham uma postura mais recatada apenas participando quando solicitados. O que acontecia regularmente era darmos maior atenção, ainda que inconscientemente, aos alunos mais participativos. No primeiro contexto de intervenção, o 1.ºCEB, não nos apercebemos imediatamente desta situação, sendo que só numa das notas reflexivas diárias já do segundo semestre é que nos confrontámos com esta questão. No segundo contexto de intervenção deparámo-nos com esta situação desde logo, nomeadamente nos momentos de resolução de exercícios, em que acabávamos por dar mais atenção a um determinado grupo de alunos que seriam os que se mostravam mais participativos e que solicitavam mais vezes a nossa ajuda. No entanto, entendemos que, enquanto futuras professoras, devemos tentar perceber o que leva os alunos a não participarem na aula com a finalidade de procurar estratégias que lhes permitam participar de forma ativa. A este respeito, num dos momentos de reflexão conjunta com a professora orientadora, surgiu a possibilidade da realização de exercícios em modo *quizz* em grande grupo, em que todos os alunos teriam de dar a sua resposta, individualmente ou em grupos de dois, como forma a possibilitar que todos se envolvessem e para que seja mais fácil para o professor apoiar os alunos e apelar à participação de todos. Para além dos

momentos de resolução de exercícios também nos momentos de exposição oral nos fomos apercebendo de que existiam alunos aos quais não estávamos a conseguir «chegar». Assim, para tentar corrigir esta situação repensámos a forma de nos posicionarmos na sala de aula, circulando mais, de modo a estabelecermos contacto visual com um maior número de alunos e a interagirmos de forma mais dinâmica. Deste modo, enquanto circulávamos pela sala, era mais fácil dirigirmo-nos a um maior número de alunos.

Assim, se iniciássemos agora este caminho teríamos já outra perspetiva. Sentimos que ao longo do percurso nos focámos demasiado em nós mesmas por estarmos tão preocupadas em não errar e, se recomeçássemos tudo de novo, iríamos tentar focarmos mais nos alunos e aproveitar o tanto que nos deram a aprender, procurando estratégias de intervenção mais diversificadas de modo a incluirmos o mais possível os interesses e as identidades culturais de cada aluno. Se pudéssemos voltar atrás e recomeçar o projeto procurávamos, ainda, refletir de forma mais aprofundada sobre os objetivos de investigação antes de iniciar o projeto, com vista a recolher dados de forma mais consciente. Contudo, neste momento, sentimo-nos satisfeitas com o rumo do projeto de intervenção e de investigação que nos permitiu conhecer e aprofundar conceitos que consideramos fundamentais para a nossa prática futura e contactar com diferentes perspetivas curriculares, que nos permitiram refletir sobre as professoras que queremos ser no futuro.

No seguimento da reflexão pessoal que acima apresentámos, destacamos o “conhecimento de si próprio”, uma das dimensões do conhecimento profissional mencionadas no ponto 2.1 da primeira parte deste relatório, realçando que o conhecimento profissional potenciado pelo projeto que desenvolvemos é indissociável da nossa experiência profissional e construído nas relações com os pares. Assim, acreditamos que o projeto desenvolvido possibilitou o desenvolvimento do nosso conhecimento profissional que está em permanente desenvolvimento e (re)construção.

Em síntese, este foi um percurso tortuoso, mas muito gratificante que permitiu um autoconhecimento muito para além daquilo que estávamos à espera. Aprendemos que, enquanto futuras professoras, será necessário estarmos preparadas para o imprevisível, ainda que neste momento isto pareça uma utopia. É necessária, também, uma grande capacidade de resiliência para que possamos encarar cada erro ou cada dificuldade deste caminho como uma aprendizagem que nos ajudou a chegar à meta final deste percurso, que é só o início de outro que se espera ainda mais desafiante mas igualmente gratificante: o nosso caminho enquanto professoras.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: Bártolo P. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alencastro, L. (2017). A aprendizagem por projetos como uma via possível à produção de conhecimentos no ensino superior. *Revista Eletrônica Interdisciplinar Divers@*, 10(1), 28-40. Retirado de: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/51918/33630>.
- Almeida, P. & Biajone, J. (2007) Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa* 33 (2), 281-295. Retirado de: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29833207.pdf>.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19213/1/Rev%20Territorio%20Educativo_2000.pdf.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões Críticas acerca da construção de um currículo formative integrado. In L. Alonso & M. Roldão (coords.), *Ser Professor do 1.ºCiclo. Construindo a Profissão* (pp.43-63), Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referências*, (5), 53-63.
- Andrade, A., Lourenço, M. & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, (15), 69-89. Retirado de: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11602/1/Andrade%20et%20al.%20%282010%29%20Abordagens%20plurais%20nos%20primeiros%20anos%20de%20escolaridade.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolome, L. (2006). Para além dos Métodos Fetiche na Preparação dos Professores: em Direção a uma Pedagogia Humanizada. In J. Paraskeva, (org), *Currículo ou Multiculturalismo* (pp. 15-33). Lisboa: Edições Pedago.
- Beane, J.A. (2000). O que é um currículo coerente? In: J.A. Pacheco (org.), *Políticas de integração curricular* (pp. 39-58). Porto, Porto Editora.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Candelier, M. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a Investigação. Desafios para a Formação de Professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Retirado de: <https://repositorio.aberto.up.pt/bitstream/10216/7350/2/14312.pdf>.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Decreto-Lei n.º 240/2001. Diário da República, 30 de Agosto de 2001. Portugal
- Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República, I série, n.º 129, de 6 de julho de 2018. Portugal.
- Dellors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Dias, M. (1994). *O inquérito por questionário: Problemas Teóricos e Metodológicos Gerais*. Porto: Universidade do Porto.
- Doll, W. (2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. São Paulo: Artmed.
- Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Gadotti. (1992). O Controle da qualidade da Educação escolar. *Indicadores de qualidade da Educação Escolar*. Recife: UNICEF.
- Gallezot-Chapuis, A. (2017). *Éveil aux langues en UPE2A: projet autour de l'élaboration d'un kamishibai plurilingue*. Grenoble: Université Grenoble Alpes.

- Gimeno, J. (1995). *El Curriculum: Una Reflexión Sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gomes, M. & Barbosa, E. (1999). *A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos*. Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais: Educativa. Retirado de: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf.
- Gondim, S. (2003). Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Coord.), *Vidas de professores* (pp. 31-78). Retirado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35334555/huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-dos-professores.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHuberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190611%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190611T202816Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=6dec419db3d14b4cf836bc563eaffbda68c35c392319318144d9699d899ad877.
- Jiménez, C. (2005). La magia del Kamishibai. *TK, Pamplona*, 17, 153-162. Retirado de: www.asnabi.com.
- Lee S. Shulman. (1987). Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *A Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Retirado de: <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/293-488-1-PB.pdf>.
- Leite, C., Pacheco, J. & Alonso, L. (2000). A Flexibilização Curricular na construção de uma Escola mais Democrática e mais Inclusiva. *Território Educativo*, 4, 20-26. Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/62377/2/83097.pdf>.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 67-81. Retirado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/leite.pdf>.

- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, (33) 3, 198-204. Retirado de: <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/8076-28129-1-PB.pdf>.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*. 16 (1), 87-92. Retirado de: <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/926-7759-1-PB.pdf>.
- Lourenço, M., Andrade, A., & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística e cultural na educação infantil: possibilidades de construção de conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)*, 2(2), 2447-8288. Retirado de: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17970/1/Louren%C3%A7o%20et%20al%20282017%29%20Formar%20para%20a%20diversidade%20lingu%C3%ADstica%20e%20cultural.pdf>.
- Macgowan, T. (2015). *Performing Kamishibai: an emerging new literacy for a global audience*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Martins, F. [s/d]. *Biografia linguística e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade*. Retirado de: http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação, (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, (37) 22, 7-32. Retirado de: <http://pesquisaeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>.
- Moriki, R., & Franca, V. (2017). Mukashi, Mukashi: o Kamishibai e a Formação de Leitores. *Cerrados*. 44(26), 173-191. Retirado de: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/13707/12031>.
- Ministério da Educação. (2016). *Programa e Metas Curriculares Português*. Lisboa: ME. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.

- Ministério da Educação (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira e Silva, N. (2006). *O Portfolio Reflexivo no desenvolvimento Pessoal e Profissional: Um estudo na formação pós-graduada*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4986/1/206778.pdf>
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto editora.
- Pacheco, J. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, (73), 139-160. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4211.pdf>.
- Pacheco, J. (2003). O Currículo Regional. *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Açores. (COMPLETAR)
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12(34), 94 –181. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>.
- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sato, A. (2003). *Kamishibai: teatro de papel*. Retirado de: <http://www.fostercatena.com/files/2013/07/cuadernillo-kamishibai.pdf>.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. & Shulman J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271, DOI:10.1080/0022027032000148298.

- Soares, N. (2006). A Investigação participativa no grupo social da infância. Currículo Sem Fronteiras, 6(1), 25-40. Retirado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>.
- Thiollent, M., Colette, M. (2014). Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum*, 36, 208-216.
- UNESCO, R. M. (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Direito Humano à Educação. Retirado de: <http://www.dhescbrasil.org.br/index.php>.
- UNESCO (2015). *Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Wuichet, C. (2013). *Le kamishibai: outil pédagogique destiné à l'apprentissage du français pour des enfants allophones*. Lausanne: Haute école pédagogique.
- Zabala, A. (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário dirigido aos pais

Inquérito por questionário

Educando: _____

Encarregado de Educação: _____

Grau de parentesco: _____

Caros pais / Encarregados de Educação

No âmbito do nosso estágio na sala da turma do 2.º B iremos desenvolver um projeto de sensibilização à diversidade linguística e cultural intitulado “Da minha janela para o Mundo”. De modo a conhecermos um pouco melhor o contexto linguístico e cultural em que as crianças do 2.º B estão inseridas, vimos solicitar a sua colaboração, respondendo a este questionário:

1. Qual a sua nacionalidade?

Mãe: _____ Pai: _____

2. Qual a sua língua materna

| Língua Materna | Mãe | Pai |
|-----------------------|------------|------------|
| Português | | |
| Alemão | | |
| Venezuelano | | |
| Francês | | |
| Inglês | | |
| Outra: _____ | | |

3. Fala outra (s) língua (s) para além do português?

| | Mãe | Pai |
|--------------------|------------|------------|
| Sim | | |
| Não | | |
| Se sim, qual(ais)? | | |

4. Com que regularidade considera que o seu educando contacta com outras línguas?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Frequentemente

5. Se respondeu “raramente” ou “frequentemente” na alínea anterior por favor indique em que situações.

6. Qual a importância que atribui ao desenvolvimento de projetos de sensibilização à diversidade linguística e cultural na turma do seu educando? Sublinhe a opção que corresponde à sua opinião.

- 1) Não é importante
- 2) Pouco importante
- 3) Um pouco importante
- 4) Muito importante
- 5) Extremamente importante

7. Estaria disponível para participar em algumas atividades do projeto de sensibilização à diversidade linguística e cultural “Da minha janela para o Mundo”?

- ☐ sim
- ☐ não

Obrigada pela sua colaboração!

As professoras estagiárias: Rita Cardoso e Joana Viana.

Anexo 2 – Tratamento dos dados do questionário realizado aos pais

1. Qual a sua nacionalidade?

| QUESTIONÁRIO | PORTUGUESA | OUTRA |
|--------------|------------|-------|
| A | X | |
| B | X | |
| C | X | |
| D | X | |
| E | X | |
| F | X | |
| G | X | |
| H | X | |
| I | X | |
| J | X | |
| K | X | |
| L | X | |
| M | X | |
| N | X | |
| O | X | |
| P | X | |
| TOTAL | 16 | 0 |

2. Qual a sua língua materna?

| QUESTIONÁRIO | PORTUGUÊS | ALEMÃO | ESPAÑHOL | FRANCÊS | INGLÊS | OUTRA |
|--------------|-----------|--------|----------|---------|--------|-------|
| A | X | | | | | |
| B | X | | | | | |
| C | | | X | | | |
| D | X | | | | | |
| E | X | | | | | |
| F | X | | | | | |
| G | X | | | | | |
| H | X | | | | | |
| I | X | | | | | |
| J | X | | | | | |
| K | X | | | | | |
| L | X | | | | | |
| M | X | | | | | |
| N | X | | | | | |
| O | X | | | | | |
| P | X | | | | | |
| TOTAL | 15 | | 1 | | | |

3. Fala outra (s) língua (s) para além do português?

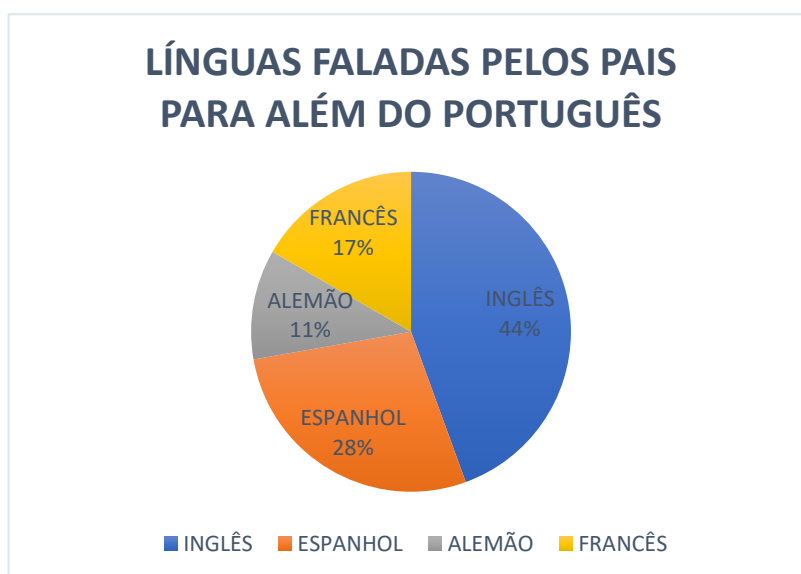
| QUESTIONÁRIO | MÃE | | PAI | |
|--------------|-----|-----|-----|-----|
| | SIM | NÃO | SIM | NÃO |
| A | | X | | X |
| B | | X | X | |
| C | X | | X | |
| D | | X | | |
| E | X | | | |
| F | | X | X | |
| G | X | | | |
| H | X | | X | |
| I | | X | | |
| J | X | | X | |
| K | | X | | X |
| L | X | | | X |
| M | | X | | |
| N | | X | | X |
| O | X | | | |
| P | | X | | X |
| TOTAL | 7 | 9 | 5 | 5 |

No caso de ter respondido sim, quais?

| QUESTIONÁRIO | LÍNGUAS QUE FALAM PARA ALÉM DO PORTUGUÊS | | | | | | | |
|--------------|--|-----|----------|-----|--------|-----|---------|-----|
| | INGLÊS | | ESPAÑHOL | | ALEMÃO | | FRANCÊS | |
| | MÃE | PAI | MÃE | PAI | MÃE | PAI | MÃE | PAI |
| B | | | | | | | | |
| C | | | | | | | | |
| E | | | | | | | | |
| F | | | | | | | | |
| G | | | | | X | | X | |
| H | | | | | | | | |
| J | | | | | | X | | |
| L | | | | | | | X | |
| O | | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | 1 | | 2 | |

4. Com que regularidade considera que o seu educando contacta com outras línguas

| QUESTIONÁRIO | FREQUÊNCIA | | |
|--------------|------------|-----------|----------------|
| | NUNCA | RARAMENTE | FREQUENTEMENTE |
| A | X | | |
| B | | X | |
| C | | | X |
| D | | X | |
| E | | X | |
| F | | X | |
| G | | | X |
| H | | X | |
| I | | | X |
| J | | | X |
| K | X | | |
| L | | | X |
| M | X | | |
| N | X | | |
| O | | X | |
| P | X | | |
| TOTAL | 5 | 6 | 5 |



5. Se respondeu “raramente” ou “frequentemente” na alínea anterior por favor indique em que situações.

| QUESTIONÁRIO | SITUAÇÕES | | | | | |
|--------------|-----------|--------------|-------|-------|--------|-------|
| | FAMÍLIA | ENTRE AMIGOS | MEDIA | JOGOS | MÚSICA | OUTRA |
| B | X | | | | | |
| C | X | | | | | |
| D | | X | | | | |
| E | X | | | | | |
| F | | | X | X | X | |
| G | X | X | | | | |
| H | X | | | | | |
| I | | | | | | X |
| J | | | | | | X |
| L | X | | | | | |
| O | | | X | | | |
| TOTAL | 6 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |

6. Qual a importância que atribui ao desenvolvimento de projetos de sensibilização à diversidade linguística e cultural na turma do seu educando?

| QUESTIONÁRIO | NÃO É IMPORTANTE | POUCO IMPORTANTE | UM POUCO IMPORTANTE | MUITO IMPORTANTE | EXTREMAMENTE IMPORTANTE |
|--------------|------------------|------------------|---------------------|------------------|-------------------------|
| A | | | X | | |
| B | | | | X | |
| C | | | | X | |
| D | | | | | X |
| E | | | | | X |
| F | | | | | X |
| G | | | | | X |
| H | | | | | X |
| I | | | | X | |
| J | | | | X | |
| K | | | | X | |
| L | | | | X | |
| M | | | | | X |
| N | | | | X | |
| O | | | | X | |
| P | | | X | | |
| TOTAL | 0 | 0 | 2 | 8 | 6 |

7. Estaria disponível para participar em alguma atividade do projeto de sensibilização à diversidade linguística e cultural “Da minha janela para o Mundo”?

| QUESTIONÁRIO | SIM | NÃO |
|--------------|-----|-----|
| A | | X |
| B | X | |
| C | X | |
| D | X | |
| E | | X |
| F | X | |
| G | | X |
| H | X | |
| I | X | |
| J | X | |
| K | | X |
| L | | X |
| M | X | |
| N | | X |
| O | | X |
| P | | X |
| TOTAL | 8 | 8 |

Anexo 3 - Pedido de autorização para fotografar e vídeo-gravar intervenções

Exmos. Pais, e Encarregados de Educação,

Assunto: Pedido de autorização para fotografar e vídeogravar intervenções das estagiárias no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada.

Data:

Somos alunas do Mestrado em _____, da Universidade de Aveiro e encontramos-nos, neste momento, a estagiar na sala da Educadora/professora _____, no jardim-de-infância de/ na Escola /no Centro Escolar _____. Para podermos apresentar o nosso trabalho de estágio na Universidade de Aveiro e realizarmos o nosso Relatório Final de Estágio poderá ser necessário fotografar e / ou vídeogravar algumas das atividades que vamos desenvolver com os vossos filhos / educandos.

Vimos, assim, por este meio, solicitar a vossa autorização para fotografar e vídeogravar algumas das nossas atividades junto dos vossos filhos / educandos. Salientamos que todas as imagens recolhidas serão usadas apenas para este fim, procurando fotografar e vídeogravar de modo a não revelar a identidade dos vossos filhos / educandos (fotografando ou videogravando os alunos de costas ou usando técnicas de tratamento da imagem como, por exemplo, desfocando a imagem da cara ou colocando um traço escuro por cima).

Agradecemos, desde já, a vossa colaboração e solicitamos que nos devolvam o destacável preenchido.

Com os melhores cumprimentos,

As estagiárias: _____;



Pedido de Autorização

Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa) que sejam realizadas vídeograções e tiradas fotografias ao meu filho / educando, pelas estagiárias, durante a realização das atividades escolares, nas condições acima referidas e de modo a poderem apresentar o seu trabalho na Universidade de Aveiro.

Nome do educando: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Data: ____ / ____ / 2018

Anexo 4 – Guião da entrevista à Orientadora Cooperante

Guião de entrevista semiestruturada

Entrevistado: Professora Cooperante

Data: 27/06/2019

Legitimação da entrevista (Questões éticas):

Explicar os objetivos da entrevista; solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista.

| Blocos temáticos | Objetivos | Questões Orientadoras |
|--|--|---|
| A- Envolvimento das famílias | <ul style="list-style-type: none">– Compreender<ul style="list-style-type: none">(i) de que modo as famílias participaram nas atividades(ii) de que modo o seu envolvimento contribuiu para melhorar a relação escola/família(iii) como reagiram as crianças e que vantagens trouxe esse envolvimento. | <ul style="list-style-type: none">– Considera que as famílias estiveram envolvidas no projeto? De que forma? (na primeira fase: construção do KP; na 2.ª fase: construção do butai e participação na apresentação do KP)– Como considera que as crianças reagiram a esse envolvimento?– De que forma o envolvimento das famílias promoveu aprendizagens nas crianças? Quais? Seria possível dar alguns exemplos de aprendizagens que tenha observado?– Na sua perspetiva que outras vantagens trouxe o envolvimento das famílias para as crianças?– A participação das famílias no desenvolvimento das atividades do projeto facilitou, de algum modo, a relação escola/família? (se sim, de que modo? Se não, porquê?)– Alguma vez os pais referiram que os seus filhos falavam em casa das atividades do projeto? Se sim, tem ideia do que contavam aos pais e familiares? |
| B – Relações entre as áreas curriculares e os seus conteúdos | <ul style="list-style-type: none">– Analisar e compreender quais as aprendizagens desenvolvidas nas diferentes áreas curriculares. | <ul style="list-style-type: none">– Na sua perspetiva as atividades desenvolvidas ao longo do projeto permitiram trabalhar conteúdos das várias áreas curriculares de forma articulada? De que modo? Pode dar um exemplo para cada fase do projeto? |

| | | |
|---|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> – Considera que este projeto potenciou aprendizagens nas áreas de português, matemática, estudo do meio e expressões? Que aprendizagens? – Considerou importante a escrita colaborativa na elaboração da notícia para o agrupamento e do convite? Porquê? – Considera que este é um projeto em que são as crianças as construtoras das suas próprias aprendizagens? Porquê? – Na sua perspetiva, de todas as aprendizagens desenvolvidas em torno do projeto quais foram as aprendizagens que lhe parecem ter sido mais significativas para as crianças? Porquê? |
| C – Atitudes, motivação e curiosidade face ao projeto | <ul style="list-style-type: none"> – Compreender de que forma se promoveram atitudes de interesse e curiosidade face a outras culturas e línguas através das atividades desenvolvidas em torno da construção de um KP (1.º fase) e em torno da organização da apresentação do KP aos pais (2.ª fase); | <ul style="list-style-type: none"> – Considera que o projeto permitiu às crianças o desenvolvimento de atitudes e valores no âmbito da Educação Intercultural? Seria possível dar alguns exemplos? – Considera que no desenvolvimento do projeto as crianças demonstraram interesse e curiosidade face à diversidade linguística e cultural? De que forma? – Considera que o projeto permitiu a valorização das culturas de origem dos alunos? De que forma? |
| D – Ferramenta Kamishibai Plurilingue | <ul style="list-style-type: none"> – Identificar as potencialidades e os constrangimentos do recurso KP; | <ul style="list-style-type: none"> – Na sua perspetiva as crianças ficaram a conhecer as características de um KP? Que evidências é que recolheu? – Considera que os alunos encaram a diversidade linguística e cultural de forma diferente depois do desenvolvimento do projeto? Porquê? |

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - De que forma considera que este projeto promoveu o trabalho colaborativo entre docentes (Orientadora Cooperante, orientadores da UA e estagiárias)? - Considera que as atividades desenvolvidas em torno do KP contribuíram para a promoção de uma Educação Intercultural? De que forma? - Considera que o KP potenciou o desenvolvimento do currículo de modo integrado? De que forma? - De que modo as atividades desenvolvidas em torno da apresentação do KP (construção dos butais, o convite, a preparação da apresentação) contribuíram para sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural? - O que destaca de mais positivo na construção do Kamishibai Plurilingue? E de menos positivo? - Voltaria a desenvolver um projeto de construção de um Kamishibai Plurilingue? Porquê? |
|--|--|---|

Conclusão da Entrevista:

Agradecer a disponibilidade e solicitar a validação da entrevista após a sua transcrição.

Anexo 5 – Transcrição da Entrevista à Orientadora Cooperante

Orientadora Cooperante – OC

Clara – C

Sofia – S

Joana – J

Rita – R

C: Antes de mais, aproveito para agradecer a disponibilidade da professora para responder a estas perguntas, a primeira é: considera que as famílias estiveram envolvidas no projeto, de que forma estiveram envolvidas, quer na primeira fase na construção do kamishibai, quer na segunda fase na construção do butai e na sua apresentação?

Orientadora Cooperante: Sim. Ora bem, primeiro, obrigada também pelo trabalho desenvolvido. Sim, eu considero que as famílias estiveram envolvidas, tanto na primeira fase, durante o primeiro semestre pela participação que os pais tiveram, quando convidados e pela disponibilidade imediata de virem apresentar o seu país no caso da Alemanha e da Venezuela, e no segundo semestre também o envolvimento da família foi igualmente positivo e bastante presente com a construção dos butais que a grande parte se envolveu para a construção e quando foram convidados a vir assistir à história portanto, à apresentação, vimos que a maioria esteve presente e não arredou pé, nem esteve com pressa e vieram para estar, vieram para assistir e deram importância ao trabalho que os seus educandos tinham realizado durante o ano. Por isso eu considero bastante positivo.

C: Como considera que as crianças reagiram a esse envolvimento das famílias?

Orientadora Cooperante: eu acho que as crianças ficaram muito satisfeitas, ao verem que o E.E. se interessa por aquilo que eles fazem, elas.... Curioso, eu penso que a atitude que as crianças tiveram ao longo deste ano teve a ver precisamente com o empenhamento da família nas suas atividades, e eu penso que as crianças gostaram e empenharam-se e estou convencida que foi o que levou a que estas crianças modificassem a sua atitude face à aprendizagem, acredito que o projeto teve essa importância.

C: Acha que esse envolvimento potenciou as aprendizagens das crianças?

Orientadora Cooperante: Sim, eu penso que sim, pode não ser uma consequência imediata, mas pode ser um resultado a longo prazo, ver que o trabalho que eles realizaram, tem valor para a família, isso contribui para aprendizagens futuras.

C: É possível enumerar algumas das aprendizagens que o projeto potenciou?

Orientadora Cooperante: Foram tantas as aprendizagens.... A escrita... Numa turma que tem tanta renitência a escrever, o desenvolvimento da criatividade, que há muitas formas de a desenvolver. Na minha opinião, houve o desenvolvimento de aprendizagens pessoais: o saber partilhar, o saber ouvir, eu penso que tudo isto está tão ligado, e tantas aprendizagens que foram realizadas que agora neste momento o que eu destaco é a escrita, a criatividade e a cidadania.

C: Para além de toda a implicação que as crianças têm no envolvimento dos pais e no desenvolvimento das suas aprendizagens, existem outras vantagens que consiga destacar?

Orientadora Cooperante: Eu acho que, quando a família está presente, seja na escola ou fora dela, mas neste caso na escola, tudo contribui para o desenvolvimento da criança. É intrínseco que, o envolvimento da família, quer seja na escola ou fora, contribui para que a atitude das crianças, o seu desenvolvimento pessoal é tão positivo e visível e faz com que haja vontade de estudar de trabalhar e que haja vontade de aprender e de se desenvolver.

C: A professora que melhor conhece os E.E. e sabe em que medida os consegue “trazer” à escola, que consegue ter uma melhor percepção da relação ente a escola e família, sente que este projeto se potenciou essa mesma relação?

Orientadora Cooperante: Eu conheci alguns dos pais antes do 1.º ciclo e sei que eram pais envolvidos com a escola que participavam em atividades da escola. A escola sempre desenvolveu atividades direcionadas para os pais dos alunos e os pais desta turma eram pais presentes e continuaram a ser presentes. Aqueles que não eram desta escola a partir de dada altura envolveram-se também. A partir do 1.º pareceram-me pais presentes mas com este projeto, notei realmente que era verdade, a minha ideia de que tenho uma turma e tenho um grupo de pais que se for preciso estar a maioria está e eu considero que o projeto ajudou a revelar isso mesmo, que realmente os pais são interessados e atentos, confirmei isso!

C: Os pais alguma vez referiram que os filhos falavam do projeto?

Orientadora Cooperante: Sim, falavam... tenho pais que nas reuniões de avaliação me disseram: -ó professora! Eu tive de ir procurar o que era kamishibai porque as crianças falavam constantemente do kamishibai e eu tive de pesquisar e procurar saber o que era o projeto kamishibai. Porque as crianças falavam, mas o adulto não entende à primeira o que é, se é teatro, se é história... E, realmente houve vários pais, até mais mães, porque são as mães que vêm às reuniões da escola, que disseram: professora, eles estão sempre a falar no projeto kamishibai, do que fizeram e o que não fizeram.

S: Relativamente ao 2.º bloco iremos realizar questões relacionadas com as aprendizagens dos alunos... Na sua perspetiva as atividades desenvolvidas ao longo do projeto permitiram trabalhar conteúdos das várias áreas curriculares de forma articulada? Se sim, de que forma?

Orientadora Cooperante: Eu acho que sim... Ao aceitar um projeto nós temos que ter uma perspetiva do que é que poderemos ou não poderemos trabalhar com aquele projeto e nas áreas curriculares... e vocês sabem que eu não tenho receio de me lançar nesses desafios. Mas eu acho que sim, que houve articulação, que houve possibilidade. Por exemplo, mais uma vez vou falar da escrita... A escrita é algo que tem de ser trabalhado no 2.º ano! O projeto Kamishibai Plurilingue ou outro projeto envolve a escrita, leitura... temos aqui o português... poderemos trabalhar as outras questões da língua: a gramática. Na matemática poderemos considerar que é mais difícil de a articular com este projeto, mas não é. Por exemplo: as distâncias entre Portugal e outro país, isto é, as medidas. A nível do estudo do meio a questão da alimentação típica de outros países... A expressão plástica: a pintura e o trabalhar com diferentes materiais, por exemplo. Eu acho que está aqui, realmente, o trabalhar as áreas que fazem parte do currículo e as crianças atingiram esses objetivos.

R: A nível da matemática: a professora sugeriu utilizarem as formas geométricas...

Orientadora Cooperante: Tudo é possível trabalhar, temos que saber o que nos pedem ao nível e depois articular com o projeto.

S: Penso que a professora já respondeu à questão das aprendizagens que este projeto potenciou ... passamos então à próxima questão: Considerou importante a escrita colaborativa na elaboração da notícia para o agrupamento e do convite? Porquê?

Orientadora Cooperante: Sim, considero que a escrita colaborativa é uma forma de aprender a escrever, de aceitar as ideias dos outros. O colaborativo remetendo-nos para uma área de cidadania, de valores... Por isso a escrita colaborativa é importante nesta fase, no 1.º e 2.º ano. Precisamente por isso, por aceitar as ideias, as opiniões, partilhar ideias... Isto tanto no convite como na notícia. Penso que será o desenvolvimento dos valores nas crianças, para além da aprendizagem da escrita.

S: Considera que este é um projeto em que são as crianças as construtoras das suas próprias aprendizagens? Porquê?

Orientadora Cooperante: Eu acho que sim, que qualquer projeto é potenciador das aprendizagens das crianças. Potencia a aquisição das aprendizagens, fazendo com que a criança aprenda aquilo que quer aprender. Eu penso que o projeto é um ponto potenciador de aprendizagens pessoais. Gostaria de trabalhar este projeto no próximo ano, mas de outra forma.

S: Na sua perspetiva, de todas as aprendizagens desenvolvidas em torno do projeto quais foram as aprendizagens que lhe parecem ter sido mais significativas para as crianças? Porquê?

Orientadora Cooperante: Penso que todas as aprendizagens foram tão importantes..., mas não me posso desligar da escrita, da aprendizagem da escrita. A escrita neste grupo era uma preocupação que tinha... o conseguir que estas crianças escrevessem, desenvolver-lhes a escrita... Por isso, essa para mim terá sido mais importante que as outras, mas logo abaixo vem o desenvolvimento da criatividade, seguidamente vem a partilha, o consenso. Mas vamos manter a escrita, somos portugueses temos que aprender a escrever e a falar.

J: As perguntas seguintes terão a ver com as atitudes, motivação curiosidade face ao projeto e a primeira pergunta é se considera que este projeto, o Kamishibai Plurilingue, permitiu às crianças o desenvolvimento de atitudes e valores no âmbito de uma Educação Intercultural.

Orientadora Cooperante: Ora bem, eu acho que sim. O “intercultural” eu acho que sim. Que com [...] a vinda à escola, por exemplo, da mãe da Eduarda: que esteve na Alemanha e todo o envolvimento que a turma teve, toda a forma como a turma esteve a ouvir a mãe a falar sobre a educação naquele país, sobre a alimentação, sobre os monumentos, quer dizer, tudo isso foi algo que as crianças aprenderam valorizaram, porque estiveram tão... tão... empenhados em ouvir e fazer perguntas, não é? Estiveram tão envolvidos que eu acho que sim, que eles desenvolveram esta atitude de ouvir e de aprender mais sobre o outro país. E depois com a Venezuela, que o próprio pai se prontificou a fazer as arepas e todo o envolvimento das crianças em aprender e de quererem provar, eu penso que houve esse envolvimento.

J: Considera que no desenvolvimento do projeto, as crianças demonstraram interesse e curiosidade face à diversidade linguística e cultural? De que forma?

Orientadora Cooperante: Sim, eu acho que sim. E depois há [...] em algumas situações não sei se aconteceu convosco, mas muitas vezes, houve conversa, embora não fosse em alemão ou castelhano ou mandarim, muitas vezes aqui na sala acontecia que estávamos a falar outra língua. Um deles começava a falar inglês e eu respondia em inglês, e logo ali tinha as crianças “O que é que tu disseste professora?” quer dizer, eles estavam já predispostos a outras línguas e por isso este envolvimento, quer dizer, o Kamishibai Plurilingue, veio desenvolver nas crianças o querer saber como se dizem palavras noutras línguas, claro que eu não sei mandarim, alemão, o que eu sei é francês e inglês, mas muitas vezes era quase como uma brincadeira, eu responder numa língua que não era o português. Pronto.

J: Considera que o projeto permitiu a valorização das culturas de origem dos alunos? Se sim, de que forma?

Orientadora Cooperante: Eu acho que sim, que considero [...] agora falando na Alemanha, e o orgulho, o orgulho mesmo, que a Eduarda: tem de ter estado na Alemanha, falar na Alemanha e de nós termos trabalhado a cultura alemã, e a mãe vir cá, eu acho que sim, que isso foi uma forma de valorizar a cultura da criança. Claro que a maioria é portuguesa, mas eu acho que sim, que valorizou a cultura própria. Claro que não temos aqui nenhum chinês, mas [...] é algo que agora me recorda outras, outro trabalho que fiz

com alunos, por exemplo, ciganos. Por isso, o ser trabalhado logo a cultura deles, seja um costume, uma festa, ... estamos a valorizar, por isso o Kamishibai Plurilingue fez, contribui também para valorizar a cultura de cada criança.

J: Na sua perspetiva, quais foram as principais aprendizagens do ponto de vista linguístico e cultural realizadas pelas crianças sobre os países e as línguas do KP? Pode dar exemplos de aspetos que tenham sido mais referidos pelas crianças?

Orientadora Cooperante: Olha, mais referido se calhar, monumentos, o panda, as curiosidades, outras palavras... Eu acho que foi essencialmente as curiosidades, como é o país, como é, isto é, a nível da paisagem como é o natural desse país, [...] os alimentos se calhar eles não ligaram tanto, a comida ainda não lhes diz assim muito. Mas eu penso que foi mais ao nível das curiosidades e ao nível da língua, de quererem saber sempre mais.

R: Agora vamos fazer-lhe algumas questões sobre o KP enquanto ferramenta pedagógica. Na perspetiva da professora considera que as crianças ficaram a conhecer as características de um KP? E como é que evidencia essas aprendizagens?

Orientadora Cooperante: Ora, características do KP... as pranchas, o butai, a escrita, como é: imagens, texto. Eu acho que sim! Eles ficaram a conhecer as características, sabem para que é que serve o butai, as pranchas... como é que tem que ser, imagem à frente e texto a trás, até os instrumentos que são utilizados para apresentar a história. Agora, evidências... eu depois construí com eles uma história por causa da minha formação e eles sabiam que tinham que desenhar numa folha grande e por isso, o desenho que eles fizeram não podia ser minúsculo tinha que ser grande para ocupar toda a folha e se ver bem a uma certa distância e disso eu tenho evidências, tenho acolá os desenhos. Por isso estão a ver, eles sabem que o Kamishibai Plurilingue é contado num butai que é como um palco que abre e tem a história. E a história tem imagens grandes, por isso sem dúvida que sim!

R: E acha que as crianças encaram a diversidade linguística e cultural de forma diferente depois do projeto?

Orientadora Cooperante: Sabes ainda é muito cedo para ver isso, mas eu penso que sim que faz parte da curiosidade da criança. Mas eu acho que ainda é muito cedo para ver isso, mas acho que eles dão a importância que tem que ser dada a um projeto. Mas será que eles têm noção dessa importância? Eu acho que eles consideram importante, mas será que têm essa consciência? Ainda é muito cedo para eu conseguir perceber.

R: E de que forma é que a professora considera que este projeto promoveu o trabalho colaborativo entre docentes, no caso, entre a professora, as professoras estagiárias e as professoras da universidade?

Orientadora Cooperante: Eu acho que foi um trabalho mesmo colaborativo! Quer dizer eu não fiz nada sem vocês, vocês precisaram da turminha para trabalhar, as professoras da universidade também com as suas ideias... é assim acho que é tão evidente que tudo foi feito em colaboração, aproveitando todas as ideias e entrosando todas estas diferenças e todas estas igualdades, porque todos somos diferentes mas somos todos iguais porque conseguimos construir uma história. É positivo, houve envolvimento, houve colaboração desde o início.

R: Neste caso, o trabalho foi feito no âmbito do estágio, se tivesse feito um projeto Kamishibai Plurilingue na escola considera que teria sido mais vantajoso fazê-lo colaborativamente com outros professores ou individualmente?

Orientadora Cooperante: Olha sem dúvida que era! Mas todos temos que estar envolvidos e nem sempre é fácil, “estarem todos no mesmo barco”.

R: Por fim, gostaríamos de saber o que destaca de mais positivo no projeto e de menos positivo.

Orientadora Cooperante: De mais positivo eu acho que o projeto todo ele foi positivo pela interculturalidade, conhecer outros países, conhecer outras línguas... porque nós no primeiro ciclo muitas vezes não trabalhamos isto. E por isso o projeto teve esta parte positiva, sensibilizar as crianças para fora do seu eu. Acho que isto é bastante positivo é levar a criança para fora do seu mundinho, eles não têm noção do quão grande é o nosso planeta. Sabem que há outros países e o projeto KP teve esta mais valia de levar as crianças a conhecer outras coisas que não a sua casa, que não a sua escolinha. E isto até me leva a considerar outros projetos: comunicar com outras escolas, com outros países... Isto leva a que haja um crescimento no desenvolvimento da criança face ao mundo. Menos positivo [...] não tenho! Não sei! Menos positivo não consigo ver nada, eu acho que foi tão bom, correu bem, não tenho nada!

R: A professora voltaria a desenvolver um projeto de construção de um KP?

Orientadora Cooperante: Sim! Porque não? Embora eu não goste de repetir coisas, mas quando se tem sucesso em algo, e há com certeza outra forma diferente de trabalhar um KP, não é? Outras línguas, outros países...

Anexo 6 – Guião das Entrevistas aos Grupos Focais

Guião do Grupo focal

Local: Escola Básica do 1.º Ciclo

Número de participantes: 22 alunos, organizados em 5 grupos: 2 de 5 elementos e 3 de 4 elementos

Preparação

- Arranjar sala;
- Preparar meios técnicos (gravador);
- Preparar material de substituição caso o gravador falhe.

Apresentação:

- Agradecer a presença dos alunos e explicar aos alunos qual o objetivo da entrevista
- Pedir aos participantes que respondam com sinceridade e sem se preocuparem em dar respostas certas, não estão a ser avaliados. Devem dizer o que pensam, o que se lembram e o que aprenderam com o Kamishibai Plurilingue.
- Pedir que não mantenham conversas paralelas.
- Tempo estimado da entrevista: cerca de 15 minutos.

Entrevista:

-Explicar que serão colocadas questões de forma a gerar um “debate/diálogo” entre os alunos presentes.

Questões

1. Se tivessem de explicar aos vossos amigos e familiares o que é um Kamishibai Plurilingue o que diriam?
2. Lembram-se das línguas que escolheram para entrar no KP?
3. Conseguem dizer quais foram? Por que razão é que escolhemos essas línguas?
4. Lembram-se de algumas palavras que aprenderam nessas línguas?
5. E em que países se falavam essas línguas?
6. Que língua gostaram mais de aprender? Porquê?
7. Acham que todas as línguas do mundo são igualmente importantes? Porquê?
8. Na elaboração da história e das ilustrações o que aprenderam? (em português, em matemática, em estudo do meio, e em expressões?)
9. Lembram-se a quem é que apresentaram o KP?
10. Como é que os pais souberam desta apresentação?
11. Como é que realizaram o convite?
12. Se tivessem de dizer a alguém o que é um butai o que diriam?
13. Que línguas é que colocaram no convite?
14. Como organizaram a apresentação do KP aos pais?
15. Na elaboração do convite e na construção do butai o que aprenderam (em português, em matemática, em estudo do meio, e em expressões?)
16. Acham que as vossas ideias e interesses foram tidos em conta no desenvolvimento do projeto? Porquê?
17. O que aprenderam com a visita dos pais à sala? Lembram-se quais foram os pais vieram à sala? E o que vieram cá fazer?

18. E em casa falavam com a vossa família sobre o projeto do Kamishibai Plurilingue?
E o que costumavam contar aos vossos pais e familiares?
19. Quem era a Jomina? Se fosses a Jomina e pudesses ir a um destes países qual seria? Porquê?
20. Se fosses visitar os países que a Jomina visitou o que davas a conhecer da tua cultura/país?
21. O que gostaram mais de fazer? Qual foi a atividade preferida? O que aprenderam com essa atividade?
22. O que gostaram menos? Porquê?
23. Acham que falámos o suficiente sobre as línguas?
24. Gostaram de trabalhar em grupo? Foi difícil?
25. O que gostarias de ter aprendido para além do que aprendeste com este projeto sobre outras línguas e culturas?
26. O que gostariam de nos dizer?
27. Gostariam de elaborar/construir outro kamishibai/outro butai? Se sim, porquê?

Agradecimentos

Serão feitos os agradecimentos a todos os presentes pela amabilidade de participarem neste *grupo focal*, assim como pelo tempo que despenderam com o mesmo.

Anexo 7 – Transcrição das Entrevistas aos Grupos Focais

Grupo focal

Grupo: Bianca, Daniela, Ema, Fábio, Mónica e Eduarda

Legitimação da entrevista

Professora Estagiária Rita: Lembram-se que eu e a professora Joana estivemos cá no início do ano e construímos com vocês as pranchas e as ilustrações, ou seja, o Kamishibai Plurilingue e depois a professora Clara e a professora Sofia vieram continuar o projeto e, com elas, construíram um butai e fizeram uma apresentação para as vossas famílias.

Professora Estagiária Rita: Então agora se vocês tivessem que explicar a um amigo o que é um Kamishibai Plurilingue, o que é que vocês diziam?

Fábio: Dizíamos que era uma história.

Professora Estagiária Rita: Ok, então e se eles dissessem assim “eu tenho aqui uma história” e te mostrassem um livro, o que é que tu dizias?

Fábio: Conta-se num butai!

[...]

Professora Estagiária Rita: E tu Bianca o que é que dirias?

Bianca: Era uma maneira de contar histórias e são várias línguas!

Eduarda: Eu mostrava na internet!

Professora Estagiária Clara: Mas imagina que não tinhas internet como é que explicavas?

Eduarda: Pegava num livro dobrado ao meio e fingia que eram as pranchas.

Professora Estagiária Clara: E tu Daniela, como é que explicavas a alguém?

Daniela: É um cartão em que se conta uma história.

Professora Estagiária Clara: E porque é que é Plurilingue?

Bianca: Tem várias línguas!

Professora Estagiária Rita: Então e vocês lembram-se quais foram as línguas que escolheram para entrar no Kamishibai Plurilingue?

Eduarda: Alemão....

Ema: Chinês!

Bianca: Venezuela!

Professora Estagiária Rita: E qual é a língua que se fala na Venezuela?

Ema: Castelhana!

Professora Estagiária Rita: Boa! Então já temos o alemão que falamos então em que país Eduarda?

Eduarda: Alemanha!

Professora Estagiária Rita: O Castelhana que falamos em que país Ema?

Ema: Na Venezuela!

Professora Estagiária Rita: Usamos mais alguma língua?

Bianca: Sim! Chinês que é mandarim que se fala na China.

Professora Estagiária Rita: E ainda faltam duas línguas!

Fábio: Português!

Professora Estagiária Rita: Muito bem, português! E mais?

Daniela: Inglês!

Professora Estagiária Rita: Boa! Então e porque é que escolhemos essas línguas? Lembram-se como é que escolhemos essas línguas?

Eduarda: Foi tipo a Ema os pais dela vieram da Venezuela.

[...]

Professora Estagiária Rita: Não se lembram de terem preenchido nada?

Bianca: Vocês fizeram um livro e nós pusemos as nossas ideias e as línguas que ia ter a história!

Professora Estagiária Rita: Sim, estás a falar do diário de bordo do Kamishibai Plurilingue, muito bem! Mas como é que nós chegamos a estas línguas?

[...]

Professora Estagiária Rita: Lembram-se que preencheram uma folha onde tinham as línguas que falavam, as línguas que costumavam ouvir, as línguas que gostavam de aprender.... Como chamamos a isso alguém se lembra?

[...]

Professora Estagiária Rita: Uma biografia linguística! Então e alguém se lembra de alguma palavra que aprenderam nessas línguas?

Eduarda: Eu! O alemão!

Professora Estagiária Rita: Pois foi Eduarda tu ajudaste os colegas a aprenderem algumas palavras em Alemão [...]

Eduarda: Com a mãe!

Professora Estagiária Rita: Pois foi, a mãe veio cá e também ajudou! Então e vocês lembram-se de alguma palavra que tenham aprendido com a mãe da Eduarda e com a Eduarda?

Fábio: O abecedário!

Professora Estagiária Rita: Muito bem Fábio! Porque quando a mãe da Eduarda esteve cá explicou-nos que o abecedário Alemão é exatamente igual ao nosso é isso?

Fábio: Quase, tem algumas letras diferentes.

Eduarda: Hallo! É olá em Alemão !

Bianca: Nǐ hǎo, em mandarim!

Professora Estagiária Rita: Boa! Alguém se lembra de mais alguma?

Professora Estagiária Clara: Também aprendemos essa palavra em inglês, que é Hello!

Professora Estagiária Rita: Então vá, o inglês fomos visitar a que país?

Bianca: Ao Reino Unido.

Professora Estagiária Rita: Boa! Castelhana, fomos visitar que país?

Ema: Venezuela!

Professora Estagiária Rita: Alemão visitamos....

Vários: Alemanha!

Professora Estagiária Rita: Português!

Vários: Portugal!

Professora Estagiária Rita: E a China, que já vimos, o mandarim. E que língua é que vocês gostaram mais de aprender?

Fábio: Alemão!

Professora Estagiária Clara: Porquê o alemão?

Daniela: Eu gostei do inglês, porque aprendemos coisas novas!

Eduarda: Mandarim!

Professora Estagiária Rita: Então e porque é que gostaste mais do mandarim?

Eduarda: Porque uma amiga minha vivia lá e ela veio para aqui e ela falava mais mandarim do que português e eu não estava a perceber nada do que ela dizia, agora já percebo um bocadinho.

Professora Estagiária Rita: E tu Ema?

Ema: O inglês!

Professora Estagiária Rita: E tu Bianca?

Bianca: O alemão, porque conheci novas palavras.

[...]

Professora Estagiária Rita: Então e vocês acham que essas línguas são todas importantes? Ou há umas que são mais importantes do que as outras?

Bianca: Eu acho que são todas importantes!

Professora Estagiária Rita: Porquê?

Bianca: Para nós aprendermos e podermos falar com os outros que não falam a nossa língua.

Professora Estagiária Rita: E tu Daniela?

Daniela: Acho que são todas! Porque se aprendermos coisas novas já conseguimos entender as outras pessoas.

Professora Estagiária Rita: E tu Fábio, achas que as línguas são todas importantes ou achas que não?

Fábio: Acho que não!

Professora Estagiária Rita: Então, das línguas que tu aprendeste qual é que achas que é a mais importante então?

Fábio: O alemão.

Professora Estagiária Rita: Porquê?

Professora Estagiária Clara: Para falares com a Eduarda sem ninguém perceber?

Fábio: Sim!

Professora Estagiária Clara: E tu Ema?

Professora Estagiária Rita: Achas que as línguas são todas importantes?

Ema: Sim! Porque assim nós podemos falar com todas as pessoas!

Eduarda: Eu gosto de todas menos de português!

Professora Estagiária Rita: Então porquê?

Eduarda: Porque português eu já sabia mais!

[...]

Professora Estagiária Rita: Vamos agora recordar particularmente a parte em que estiveram comigo e com a professora Joana em que íamos viajando...

Bianca: Sem sair do lugar!

Professora Estagiária Rita: Boa! E o que é que vocês aprenderam durante esse processo?

[...]

Eduarda: Aprendemos a construir uma história.

Bianca: As partes da história, o quê, quem...

Professora Estagiária Rita: Por exemplo os mapas que colaram nos cadernos...

Bianca: Marcamos a Alemanha, a China....

Professora Estagiária Rita: E vocês já sabiam onde ficavam esses países?

Vários: Não!

Bianca: E também no google maps!

Professora Estagiária Rita: E vocês já sabiam usar o google maps?

Vários: Não!

Professora Estagiária Clara: Então foi uma coisa nova que aprenderam!

Bianca: Aprendemos a fazer arepas!

Professora Estagiária Rita: Então e agora na segunda parte com a professora Sofia e a professora Clara, o que é que aprenderam de novo?

Bianca: A fazer um butai! A fazer ilustrações e a apresentar aos pais!

Professora Estagiária Rita: Então e vocês apresentaram a quem?

Vários: Aos pais!

Professora Estagiária Rita: E como é que os pais souberam desta apresentação?

Eduarda: Fizemos um butai pequeno e depois pusemos algumas ilustrações...

Bianca: Três pranchas!

Professora Estagiária Clara: E o que é que tinha nas pranchas?

Eduarda: Ilustrações e um texto.

Professora Estagiária Clara: E o que era o texto?

Fábio: Um convite!

Professora Estagiária Clara: E o convite era como? Só estava em português?

Ema: Não, em várias línguas!

Professora Estagiária Clara: Então era um convite....

Bianca: Plurilingue!

Professora Estagiária Clara: Vocês lembram-se de terem realizado o mini butai?

Daniela: Com tintas, com pontinhos...

Professora Estagiária Clara: Como é que era isso dos pontinhos?

Bianca: Era íamos buscar um cotonete e fazíamos desenhos com pontinhos...

Professora Estagiária Clara: E sabem o nome dessa técnica?

[...]

Professora Estagiária Clara: É pontilhismo!

Fábio: Eu sei mais uma coisa! Primeiro passar lápis de cera e depois passar a tinta preta.

Professora Estagiária Clara: E depois, como é que fazemos os desenhos?

Bianca: Com um palito, mas tinha-se que raspar.

Professora Estagiária Clara: E como é que se chama essa técnica?

Eduarda: É tipo raspadinha!

Professora Estagiária Clara: É parecido o nome! É raspagem!

[...]

Professora Estagiária Clara: E que línguas é que utilizaram no convite?

Bianca: As línguas da história!

Professora Estagiária Rita: Olhem e se tivessem que dizer a alguém como é um butai?

Ema: Dizia que era uma caixa.

Professora Estagiária Rita: Uma caixa como? O que é que vos faz lembrar o butai?

Professora Estagiária Clara: O butai serve para colocar as...

Vários: Pranchas!

Professora Estagiária Clara: E é parecido com....

Vários: Um palco!

Professora Estagiária Clara: E pode ser feito com que materiais?

Bianca: Cartão, madeira...

Daniela: Plástico, cortiça...

Professora Estagiária Rita: Pois, eu vi na apresentação aos pais vários butais e todos muito bonitos! E como é que vocês organizaram essa apresentação?

Bianca: Nós fizemos um butai!

Professora Estagiária Clara: Como foi a construção desse butai?

Bianca: A turma fez, em grupos, o butai e depois pintamos com tintas, usamos cartolina [...] e depois montamos.

Professora Estagiária Clara: E como é que organizamos a apresentação?

Bianca: Ensaíamos...

Professora Estagiária Clara: E para a apresentação como se organizaram?

[...]

Fábio: Tocamos maracas...

Bianca: Fizemos uma votação, depois apresentamos o que ia acontecer, começamos por dizer mukashimukashi e depois começamos a apresentar a Jomina, o Avô, o avião e as bandeiras.

Professora Estagiária Rita: Olhem e vocês acham que ao longo deste projeto nós ouvimos as vossas opiniões, os vossos interesses?

Daniela: Sim! Porque na construção da história cada um deu uma ideia e depois juntámos as ideias todas e depois formamos uma ideia só com todas as ideias.

Professora Estagiária Clara: Muito bem, Daniela!

Professora Estagiária Rita: E tu Ema, achas que as tuas ideias foram ouvidas, interessou-te o que fizemos ou preferias ter feito outras coisas?

Ema: Interessou

[...]

Professora Estagiária Rita: E o que é que aprenderam com a visita dos pais à sala? Quais foram os pais que vieram à sala?

Bianca: Vieram os pais, os avós, os tios...

Professora Estagiária Rita: Boa! Para a apresentação veio a vossa família! E como é que vocês se sentiram por ter lá a vossa família?

Bianca: Eu senti-me num palco!

Eduarda: Eu senti um pouquinho de vergonha!

Professora Estagiária Rita: E alguns pais ainda vieram à sala noutra altura, não vieram Ema?

Bianca: A mãe da Eduarda e o pai das gémeas!

Professora Estagiária Rita: E o que é que a mãe da Eduarda veio cá fazer?

Bianca: Dar-nos palavras em alemão para o nosso Kamishibai Plurilingue.

Professora Estagiária Rita: E, então, o que é que vocês aprenderam com a vinda da mãe da Eduarda à sala?

Bianca: Aprendemos algumas palavras...

Daniela: Aprendemos o abecedário.

Professora Estagiária Rita: E que outro pai é que veio cá também?

Fábio: O pai das gémeas!

Professora Estagiária Rita: E o que é que aprenderam com o pai das gémeas?

Eduarda: A fazer arepas!

Daniela: E trouxe um quadro...

Professora Estagiária Rita: Sim, muito bem! Com o mapa da Venezuela. Foi importante para vocês eles terem vindo?

Bianca: Sim! Para começarmos a falar com pessoas e aprender algumas palavras.

Professora Estagiária Rita: Tu gostaste que o teu pai tenha vindo cá à sala?

Ema: Sim! [...]

Professora Estagiária Rita: E tu Eduarda? Gostaste da tua mãe ter vindo cá?

Eduarda: Achei uma boa ideia [...]

Bianca: Para aprendermos com eles!

Professora Estagiária Rita: E em casa vocês costumavam falar sobre o projeto?

Bianca: Sim!

Professora Estagiária Rita: Então e o que dizias Bianca?

Bianca: Que era uma maneira de contar histórias [...]

Professora Estagiária Rita: E os pais perguntavam alguma coisa?

Bianca: Perguntavam o que era o Kamishibai Plurilingue e eu tentava explicar!

[...]

Professora Estagiária Rita: E tu Mónica, falavas em casa do projeto?

Mónica: Sim.

Professora Estagiária Clara: E tu Ema, falavas em casa do projeto?

Ema: Sim perguntaram o que é que era e eu fui-lhes mostrar na internet.

Eduarda: Eu falava, mas eles não entendiam nada eu tive que ir à net e mostrar!

Professora Estagiária Clara: E tu Daniela?

Daniela: Eu falei e não sabiam o que era e depois eu fui à internet e mostrei.

[...]

Professora Estagiária Clara: Olhem e quem era a Jomina?

Bianca: A Jomina era a menina que sabia pilotar, mas tinha medo de voar!

Daniela: E o avô ajudou-a a viajar na imaginação.

Professora Estagiária Rita: Então e se vocês fossem a Jomina e viajassem por outros países onde é que iam?

Bianca: A Espanha! Para conhecermos as palavras de lá, a comida de lá...

[...]

Professora Estagiária Rita: E tu Eduarda?

Eduarda: Alemanha! Para ir visitar a minha família e os meus amigos de lá.

Professora Estagiária Rita: E tu Ema?

Ema: Para a Venezuela! Porque ainda não fui lá!

Professora Estagiária Rita: E tu Daniela?

Daniela: Alemanha!

Professora Estagiária Rita: E tu Fábio, para onde viajavas?

Fábio: Brasil, porque está muito calor e posso estar na praia!

Professora Estagiária Rita: Olhem e se tivessem que levar alguma coisa de Portugal, ou encontrassem alguém que vos pedisse que mostrassem qualquer coisa que caracterizasse Portugal, o que levavam ou mostravam?

Fábio: Um mapa de Portugal!

Bianca: Nós vimos o vídeo de uma menina que estava a passar noites mal e dias maus, porque estava a fugir da guerra e levou com ela a sua almofada!

Professora Estagiária Rita: E tu Bianca o que é que levavas de Portugal?

Bianca: Um livro!

Professora Estagiária Clara: E mais?

Daniela: Eu mostrava fotos de Portugal!

Eduarda: Quando eu fui lá para a Alemanha eu levei muitas fotos de Portugal

Ema: Levava também, um álbum com fotos!

Professora Estagiária Clara: E mais? Ninguém quer levar a bandeira nacional, pastéis de nata...

Fábio: Eu mostrava o Cristiano Ronaldo!

Professora Estagiária Clara: De todas as atividades que fizemos qual foi a vossa preferida?

Ema: Construir o butai da turma!

Daniela: Fazer as ilustrações da história!

[...]

Professora Estagiária Rita: E o que é que gostaram menos de fazer?

Vários: Nada!

Daniela: Eu fazia tudo de novo!

Professora Estagiária Rita: E se vocês pudessem agora recomeçar o projeto, faziam outra vez um Kamishibai Plurilingue e um butai?

Vários: Sim!

Professora Estagiária Rita: E o que é que mudavam?

Fábio: O texto!

Bianca: Fazia a continuação da história da Jomina!

[...]

Professora Estagiária Rita: E o que é que gostavam de ter aprendido mais?

Daniela: Eu aprendi tudo!

Bianca: Eu gostava de aprender sobre outros países e outras línguas e saber onde eram esses países se eram no mesmo continente que Portugal ou não.

Professora Estagiária Clara: E tu Fábio?

[...]

Professora Estagiária Rita: E o trabalho em grupo? Gostaram de trabalhar em grupo ou preferiam trabalhar individualmente?

Bianca: Eu gostei de trabalhar em grupo porque assim podíamos trocar as ideias uns com os outros [...]

Fábio: Eu não gosto de trabalhar em grupo, porque nunca ninguém me deixa fazer nada!

Professora Estagiária Clara: E tu ouves as ideias dos outros?

Fábio: Ouço!

[...]

Ema: Eu gosto de trabalhar em grupo porque assim posso falar com os outros e dar as minhas ideias.

Professora Estagiária Rita: E não achas difícil como o Fábio estava a dizer?

Ema: Não!

Daniela: Eu gosto de trabalhar em grupo porque é bom concordar todos!

Professora Estagiária Clara: Têm alguma coisa que nos queiram dizer que ainda não tenham dito?

Bianca: Sim, aprendemos o panda que é Chinês e o Buda [...]

Daniela: Queríamos que durasse mais tempo.

Professora Estagiária Clara: Vocês gostavam de voltar a fazer um Kamishibai Plurilingue e um butai?

Todos: Sim!

Bianca: Porque assim aprendíamos outros países!

Daniela: E fazíamos outro butai!

Agradecimentos.

Grupo focal

Grupo: Frederica, Iris, Luciana, Melissa, Teresa

Professora Estagiária Joana: Vocês lembram-se o que fizemos cá?

Professora Estagiária Sofia: O que fizemos com vocês?

Iris: O kamishibai.

Professora Estagiária Joana: O kamishibai e mais?

Iris: O kamishibai, as ilustrações, as pranchas.

Luciana: O butai.

Professora Estagiária Joana: Sim, muito bem. E se tivessem de explicar aos vossos amigos e à vossa família o que é um Kamishibai Plurilingue o que diriam?

[...]

Frederica: Que era um kamishibai com várias línguas.

Professora Estagiária Joana: E o que é um kamishibai?

[...]

Iris: É uma história...

Melissa: É um butai com pranchas ilustradas nas quais se conta uma história.

Professora Estagiária Joana: E tem a particularidade de ser plurilingue porque...

Todos: tem várias línguas...

Professora Estagiária Joana: Quantas?

Melissa: 4.

Frederica: 8.

Professora Estagiária Joana: Pode ter 4 ou mais.

Professora Estagiária Sofia: Lembram-se das línguas que escolheram para entrar no Kamishibai Plurilingue?

[...]

Luciana: Inglês.

Melissa: Chinês ou mandarim.

Iris: Alemão.

Melissa: Castelhana.

Professora Estagiária Joana: Na Alemanha fala-se...

Todos: Alemão...

Professora Estagiária Joana: Na Inglaterra...

Frederica: Inglês.

Professora Estagiária Joana: E na China?

Melissa: Mandarim...

Professora Estagiária Joana: Muito bem! então, é o alemão, o inglês, mandarim e o castelhano... Por que razão escolhemos essas línguas, lembram-se?

Iris: Não!

Melissa: Porque foram os países que nós estivemos a visitar.

Professora Estagiária Joana: Mas lembram-se daquela folha que nós fizemos?

Melissa: Qual?

[...]

Professora Estagiária Joana: Nós fizemos primeiro um exercício que era: eu falo esta língua, eu gostava de conhecer aquela, ... lembram-se?

Melissa: Oh sim, era um papel pequenino.

Professora Estagiária Joana: Sim.

Luciana: A mãe da Eduarda veio aqui só para falar algumas palavras em alemão.

Iris: Mas quem é que veio aqui?

Luciana: Veio o pai das gémeas e veio a mãe da Eduarda.

Professora Estagiária Joana: Boa! Para falarem de cada um dos países que nós visitámos, dos países que tentámos conhecer não foi?

Iris: Não estou a ver o que era aquele papel pequenino.

Professora Estagiária Joana: Pronto se não se lembram não tem mal.

[...]

Professora Estagiária Sofia: Então, vamos relembrar os países que falam as línguas presentes na história. O alemão fala-se em que país?

Melissa: Na Alemanha.

Professora Estagiária Sofia: O Mandarim?

[...]

Iris: Eu sei, na Venezuela.

Professora Estagiária Sofia: Não.

Melissa: Na China!

[...]

Professora Estagiária Sofia: O espanhol ou castelhano?

Melissa: Não, na Espanha não.

Professora Estagiária Sofia: Na Espanha também se fala castelhano, mas queremos saber o país presente na nossa história que fala espanhol.

Iris: Na Venezuela.

Professora Estagiária Sofia: E por fim, o inglês?

Melissa: Na Inglaterra.

Professora Estagiária Sofia: Muito bem.

[...]

Professora Estagiária Joana: Vocês lembraram-se de algumas palavras que aprenderam nessas línguas?

Iris: Sim.

Professora Estagiária Joana: Podem dizer?

Melissa: Pilot.

Professora Estagiária Joana: Muito bem.

Iris: Hello.

Professora Estagiária Joana: Como se diz avô em espanhol?

Iris: Isso é que não sei.

Melissa: Eu lembro-me de window.

Professora Estagiária Joana: E o que quer dizer?

Melissa: Janela.

Professora Estagiária Joana: Muito bem!

[...]

Professora Estagiária Joana: Mais, vocês lembram-se da palavra avião? Como é?

Luciana: Ávion

Professora Estagiária Joana: Muito bem!

Professora Estagiária Sofia: Que língua gostaram mais de aprender?

Iris: Inglês.

Frederica: Castelhana.

[...]

Luciana: O alemão.

Melissa: Inglês.

Teresa: Castelhana.

Professora Estagiária Sofia: E porquê?

Iris: Porque estive na Inglaterra e gostei muito.

Frederica: Porque gostei do som das palavras.

Luciana: Porque gostava de visitar a Alemanha.

Melissa: Porque a minha mãe estava a pensar viajarmos até à Inglaterra e eu queria aprender a língua para poder falar lá com os outros.

Professora Estagiária Joana: Mas gostas da língua?

Melissa: Sim.

Teresa: Eu também queria ver o país [Inglaterra].

Melissa: É normal, ela nasceu lá.

Iris: Eu nasci na Inglaterra só que depois vim para cá.

Professora Estagiária Joana: Acham que todas a línguas do mundo são igualmente importantes? Porquê?

Iris, Frederica, Melissa: Sim!

Professora Estagiária Joana: Todas são importantes?

[...]

Melissa: Eu acho que todas a línguas são importantes porque [...] depende [...] se nós formos a um lado as línguas são importantes para as outras pessoas... podem não ser importantes para nós, mas são para os outros porque eles comunicam naquela língua.

Frederica: Porque também se alguma pessoa da nossa família for para outro país e depois voltar não sabemos falar com ela.

Professora Estagiária Sofia: Quando elaboraram a história e as ilustrações o que é que aprenderam?

[...]

Professora Estagiária Joana: Em português, por exemplo, o que aprendemos?

[...]

Melissa: A rimar.

Luciana: A escrever melhor.

Luciana: A escrever palavras que não sabíamos.

Professora Estagiária Sofia: Muito bem. E a nível da matemática, o que aprenderam?

Melissa: Na parte das ilustrações fiz formas geométricas e também pus a mesma coisa que tinha em cima em baixo. Fiz sequências.

Luciana: Eu também fui buscar uns círculos e pus.

Professora Estagiária Sofia: E em estudo do meio, o que aprenderam?

Melissa: Aprendemos mais sobre os animais.

Iris: Aprendemos mais sobre outros países e cidades.

Melissa: Línguas.

Professora Estagiária Joana: Lembram-se de localizarmos vários países no mapa e no globo? Isso também é estudo do meio.

Todos: Sim.

Melissa: Como estão organizadas as cidades. Até vimos as de Aveiro.

Professora Estagiária Joana: E a expressões? O que aprenderam?

Melissa: Tivemos a fazer colagens.

Teresa: A pintar.

Melissa: Aprendemos a fazer origamis.

Professora Estagiária Sofia: Os origamis construímos numa outra fase do projeto.

[...]

Melissa: Eu utilizei aquele papel autocolante. Utilizei diferentes materiais e recortei, estivemos a colar.

[...]

Professora Estagiária Joana: Lembram-se a quem apresentaram o Kamishibai Plurilingue?

Iris: Sim!

Professora Estagiária Joana: A quem?

Iris: Aos pais.

Professora Estagiária Sofia: E mais?

Melissa: Aos avós.

Iris: Aos irmãos, aos primos.

Professora Estagiária Sofia: Pronto, à família, não é? E como é que os vossos familiares souberam desta apresentação?

Todos: Foi através dos mini-butais.

[...]

Professora Estagiária Sofia: Os vossos familiares só souberam desta apresentação pelos mini-butais ou souberam também por outros meios?

Melissa: Eu expliquei o que ia acontecer porque ela [a mãe] estava sempre a perguntar.

Iris: Começamos a passar as páginas [dos mini-butais] e depois os nossos pais assinaram o papel para dizer se vinham ou não à apresentação.

[...]

Professora Estagiária Joana: Como é que realizaram o convite e a notícia? Lembram-se?

Iris: Escrevemos todos em conjunto no quadro. Foram ideias de todos. Estava tudo escrito no quadro e nós copiamos com letra bonita. Passámos primeiro a lápis e depois apagámos.

Professora Estagiária Sofia: E depois o que fizemos? Transformámos a notícia e o convite em quê?

Iris: Plurilingue.

Frederica: Estavam escritas em várias línguas.

Professora Estagiária Sofia: Se tivessem de dizer a alguém o que é um butai o que diriam?

[...]

Frederica: É uma coisa que [...] podemos contar histórias.

Melissa: É um palco onde se põe uma história que tem a ilustração à frente e o texto atrás.

Professora Estagiária Sofia: É também um suporte para as pranchas. Não é?

Professora Estagiária Joana: Que línguas é que colocaram no convite?

Iris: Em inglês, mandarim

Frederica: Castelhana e alemão.

Professora Estagiária Sofia: Ou seja, as mesmas línguas que utilizaram para construir.

Todos: o kamishibai.

[...]

Professora Estagiária Sofia: Como organizaram a apresentação do kamishibai aos pais?

Iris, Melissa: Arrumamos as mesas da sala e apresentamos a Jomina, o avô, o avião... e as bandeiras e os outros começaram a passar as pranchas.

Professora Estagiária Sofia: E vocês treinaram para esta apresentação?

[...]

Iris: Treinamos três vezes.

Professora Estagiária Sofia: Nestes treinos ficaram a perceber o papel de cada um?

Iris: Sim. À medida que iam contando a história nós íamos passando com as personagens à frente.

Frederica: Quando na história aparecia uma palavra numa das línguas a bandeira passava.

Professora Estagiária Joana: Na elaboração do convite, da notícia e na construção do butai o que aprenderam em português?

[...]

Iris: Aprendemos novas palavras.

Melissa: Aprendemos a escrever outras palavras que ainda não tínhamos aprendido.

[...]

Melissa: Línguas, a notícia e o convite também eram plurilingues.

Professora Estagiária Joana: E a matemática?

[...]

Melissa: Eu aprendi porque eu estava sempre a fazer retângulos na parte do convite para fazer bandeiras. Também fiz triângulos círculos.

Professora Estagiária Sofia: Então, utilizaste diferentes formas geométricas! Lembram-se de utilizarmos o tangram? Para que utilizámos?

[...]

Melissa: Para formar butais.

Professora Estagiária Joana: E em estudo do meio?

[...]

Melissa: Eu esqueci-me de dizer que quando escrevemos a notícia estávamos a aprender novas culturas. Noutras partes do projeto também aprendi outras culturas. Quando estávamos na Venezuela aprendemos a personalidade dos Venezuelanos.

Professora Estagiária Joana: Então o que aprendemos sobre os Venezuelanos?

Frederica: Comidas.

Professora Estagiária Joana: Vamos passar um pouco à frente. O que aprenderam em estudo do meio?

Melissa: Continuamos a aprender mais sobre as línguas e culturas que já tínhamos falado antes.

Professora Estagiária Joana: E em expressões?

[...]

Melissa: Tivemos a pintar uma parte do butai que construímos em turma. O meu grupo até teve a pôr brilhantes, também colámos imagens.

Professora Estagiária Sofia: E nos mini-butais? Lembram-se das técnicas que utilizaram?

Iris: Sim, os pontinhos e depois também pintámos com lápis de cera e passámos tinta preta por cima e depois com o palito começávamos a fazer os desenhos.

Melissa: Procurar e recortar letras.

Frederica: Tínhamos de usar umas cores e depois é que metíamos a tinta preta.

Professora Estagiária Sofia: E para colocar essas cores o que utilizavam?

Luciana: Lápis de cera e tínhamos de carregar com muita força.

Iris: Tivemos que colorir com muitas cores.

Melissa: Eu fiz um padrão. Na da Venezuela fiz: azul e depois fiz preto. E quando escrevi mandarim fiz uma letra de roxo a outra de outra cor e depois meti.

Professora Estagiária Sofia: Então isso foi a nível da matemática não é Melissa?

Melissa: Sim.

Professora Estagiária Joana: Vocês acham que as vossas ideias e interesses foram tidos em conta?

Todos: Sim

Professora Estagiária Joana: Quem é a personagem principal?

Melissa: A Jomina?

Professora Estagiária Joana: E quem fez?

Melissa: Foi a Inês.

Professora Estagiária Joana: Nós fizemos todos uma personagem e votamos.

Iris: E a que foi mais votada foi a Jomina.

Professora Estagiária Joana: E como é que nós fizemos o nome da Jomina? Começamos com sílabas. E como é que nós escolhemos a Jomina no fim?

Melissa: Porque foi a mais votada!

Professora Estagiária Joana: Quando estávamos a escrever a história perguntávamos alguma coisa?

Melissa: Sim, as nossas ideias.

Professora Estagiária Joana: Enquanto estávamos a escrever a histórias vocês olhavam para onde?

Todos: Para o quadro. aquele.

Professora Estagiária Joana: O quadro “Bem-vindos ao nosso mundo” e o que tinha lá?

Frederica: Aviões

Iris: A Jomina, o avô.

Melissa: Os países, as bandeiras dos países.

Professora Estagiária Joana: Mas tinha imagens daquilo que dávamos sobre as culturas e sobre os países.

[...]

Melissa: Tinha o panda que era chinês.

Frederica: O arco de la Federación.

Professora Estagiária Joana: Boa, muito bem!

Professora Estagiária Sofia: O que aprenderam com a visita dos pais à sala? Lembram-se quais foram os pais vieram à sala? E o que vieram cá fazer? Houve dois momentos em que vieram cá. Quem veio?

Melissa: O pai das gémeas e a mãe da Eduarda.

Professora Estagiária Joana: O que veio cá fazer o pai das gémeas?

Iris: Veio mostrar como se fazia arepas e a mãe da Eduarda veio mostrar-nos como se diziam algumas palavras em alemão.

Melissa: E não só, como era o abecedário lá deles.

Professora Estagiária Joana: E vocês que perguntas faziam aos pais?

Iris: Por exemplo: como se diz Inês em Alemão?

Professora Estagiária Sofia: Qual foi o outro momento em que os pais estiveram presentes?

Frederica: O momento da história, da apresentação.

Professora Estagiária Sofia: Lembram-se quais os pais que estiveram cá?

Iris: O avô da Mara, a mãe da Liliana, a irmã da Liliana, a prima, a mãe da Eduarda.

Professora Estagiária Sofia: O que aprenderam com a vinda dos pais à sala/escola?

Luciana: Fazíamos perguntas ao pai das gémeas.

Professora Estagiária Joana: Acerca de quê?

Iris: Acerca das arepas, de como se faziam as arepas.

Luciana: A perguntar como se falavam palavras.

[....]

Professora Estagiária Sofia: E o que aprenderam de novo?

Iris: A treinar a leitura no momento da apresentação.

Melissa: A ler melhor, também aprendi a ajudar os outros a lerem as palavras mais difíceis.

[...]

Iris: A escrever.

Melissa: A respeitar a vez dos outros.

Iris: A esperar pela nossa vez.

Professora Estagiária Sofia: Quando construíram o butai aprenderam o quê?

Frederica, Iris, Melissa: A trabalhar em conjunto/ grupo.

Professora Estagiária Joana: E em casa com a vossa família vocês falavam sobre o projeto Kamishibai Plurilingue?

Melissa: Eu falava e continuo, eu achei interessante.

Professora Estagiária Joana: O que vocês diziam?

Melissa: A minha mãe estava sempre curiosa sobre o que era o projeto e o que iria ser.

9, Melissa: Que íamos entrar num concurso.

Professora Estagiária Joana: O que disseste ao teu pai quando o convidaste para vir à sala?

Teresa: Não me lembro.

Iris: Eu contei que estávamos a fazer um kamishibai.

Melissa: A minha mãe estava sempre curiosa do que estávamos a fazer e eu contava-lhe todos dias o que tínhamos feito.

Professora Estagiária Joana: Se vocês fossem a Jomina e pudessem ir a um destes países a qual iriam? E porquê?

[...]

Iris: À Inglaterra porque é um país melhor.

Professora Estagiária Joana: Não existem países melhores nem piores.

[...]

Frederica: Rússia.

Iris: Que país é esse?

Professora Estagiária Joana: É aquele muito grande que tem muita neve.

Teresa: Venezuela.

Professora Estagiária Joana: Não têm curiosidade de conhecer a China? E Inglaterra? E Alemanha?

Melissa: Eu gostava de ir à Venezuela e à Alemanha. À Alemanha porque tem muitos parques infantis e porque fiquei curiosa de saber mais sobre as culturas.

Luciana: Venezuela porque quis provar comidas diferentes.

Professora Estagiária Sofia: Se fosses visitar os países que a Jomina visitou o que davas a conhecer da tua cultura/país?

Melissa: A bandeira, a comida, um vídeo de Aveiro.

Professora Estagiária Joana: O que gostaram mais de fazer? Qual foi a atividade preferida? O que aprenderam com essa atividade?

Iris: De fazer a apresentação kamishibai aos pais.

Frederica: As pranchas, as ilustrações da história.

Teresa: Eu gostei de fazer as pranchas que eram para apresentar aos pais.

Melissa: De apresentar o kamishibai às famílias.

Luciana: Gostei de fazer em grupo o butai.

Professora Estagiária Joana: O que gostaram menos?

Iris: Não tenho nada.

Frederica: Não tenho nada.

Luciana: Gostei de tudo.

Melissa: Eu gostei menos de fazer o butai porque os meus colegas de grupo não aceitavam as minhas ideias.

Professora Estagiária Sofia: Acham que falámos o suficiente sobre as línguas?

14, Iris: Sim.

Professora Estagiária Joana: Gostavam de saber mais?

Todos: Sim.

Professora Estagiária Sofia: Gostaram de trabalhar em grupo? Foi difícil? Porquê?

Iris, Frederica: Sim. Não achámos difícil.

Melissa: Não. Foi difícil porque não aceitavam as minhas ideias.

Professora Estagiária Joana: O que gostarias de ter aprendido para além do que aprendeste com este projeto sobre outras línguas e culturas?

Melissa: Gostava de conhecer outras cores de pele.

Iris: Gostava de saber se existem plantas diferentes de Portugal.

Luciana: Outras músicas.

Professora Estagiária Joana: Gostavam de elaborar ou construir outro kamishibai?

Todos: Sim.

Melissa: Não gostava porque não gostei de trabalhar em grupo.
Professora Estagiária Joana: Obrigada a todos.

Grupo focal

Grupo: Carla, Luís, Mara, Ricardo, Telmo, Cristiano

Professora Estagiária Joana: Temos uma regra, sempre que quiserem falar têm de colocar o dedo no ar para que se consiga ouvir tudo o que dizem. Aliás seja aqui ou na sala de aula, têm sempre de esperar pela vossa vez para falarem. O que vocês quiserem responder, vocês respondem, se não quiserem não são obrigados a responder. Portanto, a professora Sofia vai começar, depois sou eu e vão ser muitas perguntas divertidas.

Professora Estagiária Sofia: Se tivessem de explicar aos vossos amigos e familiares o que é um Kamishibai Plurilingue o que diriam?

[...]

Professora Estagiária Sofia: Ricardo, o que é para ti um Kamishibai?

Ricardo: é o butai que faz parte do Kamishibai Plurilingue, seria um palco, e as pranchas seriam a ilustração, a história.

Professora Estagiária Joana: Porque é que é plurilingue?

Ricardo: Porque tem muitas línguas.

Professora Estagiária Joana: Quantas?

Ricardo: Tem português, tem inglês, castelhano tem mandarim e tem ...

Professora Estagiária Joana: Vocês têm uma colega que fala essa língua que te falta dizer...

Carla: A Eduarda.

Professora Estagiária Joana: Que fala que língua?

Ricardo: Alemão.

Professora Estagiária Joana: Muito bem.

Ricardo: Eu também falo castelhano.

Professora Estagiária Joana: Então era assim que vocês explicavam aos vossos pais em relação ao Kamishibai Plurilingue, é isso? Mara, como é que tu explicavas?

Mara: Explicava que [...]

Professora Estagiária Joana: Imagina que o teu pai se virava para ti e te perguntava: “Mara, o que é isso do Kamishibai Plurilingue?” E tu respondias...

Mara: Que é um [...] um palco que tem pranchas e contamos a história por lá.

Professora Estagiária Joana: Ou seja, é uma forma...

Mara: Contar uma história

Professora Estagiária Joana: Muito bem, e é originária de que país?

Ricardo: Do japonês, o país que eu gosto muito.

Professora Estagiária Joana: Vocês já disseram quais foram as línguas que entraram no nosso Kamishibai Plurilingue ...

Professora Estagiária Sofia: E por que razão é que escolhemos essas línguas?

[...]

Professora Estagiária Joana: Nós então escolhemos o alemão, o castelhano, o inglês, o mandarim. Porquê?

[...]

Ricardo: Então, porque cada um onde nos falava por exemplo, a Teresa e a Ema e eu falávamos um bocadinho de castelhano, e por exemplo a Joana também já falou algumas palavras em inglês, e também a Eduarda o alemão, o mandarim [...]

Professora Estagiária Joana: O mandarim foi porquê? [...] Todos tinham curiosidade de saber não era? Lembra-se das biografias linguísticas que fizemos?

Vários: Sim!

Professora Estagiária Joana: Pronto, foi a partir daí que ficamos a saber que vocês tinham curiosidade em conhecer o mandarim.

Ricardo: Eu também queria japonês

Professora Estagiária Sofia: E recordam-se de algumas palavras nessas línguas? Na história, na notícia, no convite, lembram-se? Palavras que tenhamos utilizado no projeto?

Professora Estagiária Joana: Cada um pode dizer uma palavra então.

Ricardo: Por exemplo, Monster of Loch Ness

Professora Estagiária Joana: Muito bem!

Mara: O Arco de la Federacion

Professora Estagiária Joana: Muito bem

Luís: Ávion.

Daniela: Hello!

Professora Estagiária Joana: E tu?

[...]

Professora Estagiária Joana: Lembram-se como se dizia avô?

Ricardo: Grandfather.

Professora Estagiária Joana: Alguém se lembra da palavra “abuelo”?

Telmo: Sim, avô.

Professora Estagiária Joana: Piloto?

Mara: Pilot!

Professora Estagiária Joana: Nós já vimos em que países se falavam essas línguas? Mandarim em que país?

Luís: China.

Professora Estagiária Joana: Castelhana?

Mara: Venezuela.

Professora Estagiária Joana: Inglês?

Telmo: Inglaterra, Reino Unido.

Professora Estagiária Joana: Alemão?

Telmo: Alemanha.

Luís: Eu queria ir a todos!

Professora Estagiária Sofia: E vocês acham que todas as línguas são igualmente importantes no mundo?

Telmo: Sim!

Professora Estagiária Sofia: Porquê?

Mara: Porque toda a gente tem direito a ter uma língua que saiba [...] Toda agente tem direito a ter a sua própria língua.

Ricardo: Porque toda a gente deve saber falar uma língua e deve ter uma nacionalidade.

Professora Estagiária Joana: Muito bem! E tu Carla, concordas?

Daniela: Sim.

Professora Estagiária Sofia: e o Telmo?

Telmo: Também.

Professora Estagiária Joana: E tu Carla? Concordas que o russo, o árabe, o japonês, o inglês, o português, são todos importantes?

Carla: Sim.

Professora Estagiária Sofia: E porquê?

Carla: Não sei.

Professora Estagiária Joana: Achas que o português do Brasil importante?

Carla: Sim.

Professora Estagiária Joana: Porquê?

Carla: Porque todas as línguas são importantes.

Professora Estagiária Joana: Nova pergunta: na elaboração da história e das ilustrações o que aprenderam em português?

Ricardo: Que aprendemos...

Professora Estagiária Sofia: Vocês escreveram a história, à medida que escreveram a história o que é que aprenderam?

Mara: Aprendemos que podíamos [...] ao escrever podíamos com aquelas palavras que podemos descobrir palavras com o mesmo som.

Professora Estagiária Joana: Palavras que terminavam da mesma forma, é isso?

Mara: Sim.

Professora Estagiária Joana: O que se diz dessas palavras que acabam no mesmo som?

Diz Ricardo

Ricardo: Oh, não é de português

Professora Estagiária Joana: Mas diz, pode ser que seja.

Ricardo: Por exemplo Kamishibai, quer dizer teatro de papel.

Professora Estagiária Joana: Boa, mas em português quando sublinhávamos as últimas palavras dos versos que acabavam com o mesmo som o que lhe chamávamos?

Mara: Rimas!

Professora Estagiária Sofia: Então aprenderam a...

Telmo: Rimar!

Professora Estagiária Sofia: E mais?

Mara: Aprendemos que nós podemos transformar aquelas palavras noutras línguas

Professora Estagiária Sofia: Passar do português para outras línguas, muito bem. E vocês sabiam o significado de todas as palavras?

Mara: Antes não, quando nos começamos a aprender já começámos a saber mais dessas nacionalidades e do que existe nos países como e que eles falam quais são os pratos típicos.

Professora Estagiária Sofia: E vocês não treinaram a leitura?

Luís: Eu treinei.

Mara: Sim, treinamos. Treinamos a leitura de outras línguas.

Professora Estagiária Sofia: mas em português vocês conheciam todas as palavras? Não ficaram a conhecer novas palavras em português?

Mara: Sim.

Ricardo: Eu já sabia tudo de português e também de castelhanos porque eu tenho a minha mãe que é venezuelana.

Professora Estagiária Joana: Boa, e em matemática? Não se esqueçam das ilustrações [...]

Professora Estagiária Joana: Ao fazer as ilustrações nos utilizamos coisas de matemática, vocês lembram-se?

Mara: Acho que foi quando fizemos as pranchas com as ilustrações nós conseguimos fazer alguns desenhos com coisas de matemática.

Professora Estagiária Sofia: Por exemplo?

Carla: Pintar às cores.

Professora Estagiária Sofia: Mas sempre de uma forma ordenada? Sequencia ou não?

Mara: Nós usamos formas geométricas

Professora Estagiária Joana: Boa!!

Mara: Na window, nós usamos um quadrado para a desenhar que é uma forma geométrica.

Professora Estagiária Joana: E em estudo do meio? O que trata estudo do meio? [...]

Lembram-se de termos os mapas, a localização, temos...

Mara: Os países!

Professora Estagiária Joana: Mais...

Luís: as palavras e pratos típicos.

Ricardo: As curiosidades.

Luís: O panda que é chinês.
Mara: O panda que é chinês também tem formas geométricas.
Professora Estagiária Sofia: E os animais de diferentes países.
Professora Estagiária Joana: E quando estivemos a ver no google maps...
Mara: As ruas das cidades.
Luís: Nos vimos umas rochas redondas que tinham sido queimadas.
Professora Estagiária Joana: Sim, isso foi no Reino Unido, muito bem. Nós exploramos os países também nos mapas e no?
Daniela: Globo!
Mara: E tínhamos no caderno um mapa que púnhamos uma cruz no país que íamos conhecendo.
Luís: eu tenho um livro que tem lá o monstro do Loch Ness e lembrei-me do Kamishibai Plurilingue.
Professora Estagiária Sofia: Em expressões?
Telmo: Pintar.
Professora Estagiária Sofia: E mais?
Mara: E tivemos a fazer a Jomina e o avô.
Professora Estagiária Joana: O avô com o quê?
Ricardo: Construir o avião.
Mara: O avô com caixas e pacotes.
Carla: Com pacotes de sumos.
[...]
Mara: E a Jomina, fizemos um desenho.
Luís: E também nós fizemos quando o avô da Jomina tava a construir o avião.
Professora Estagiária Sofia: Mas o que é que fizeram? Pintaram... O que é que fizeram mais?
...
Mara: Recortamos.
Professora Estagiária Sofia: E mais?
Vários: Colagem!
Professora Estagiária Sofia: Mais?
Ricardo: E tivemos a construir o avião.
[...]
Professora Estagiária Sofia: Como é que os vossos familiares ficaram a saber da apresentação do Kamishibai? Através de quê?
Mara: Através... Através da história que nós contamos.
Professora Estagiária Sofia: Não, mas foram vocês que disseram aos vossos pais, mostraram alguma coisa?
Telmo: Fizemos um Kamishibai pequeno
Professora Estagiária Sofia: Um mini butai que era o quê?
Carla: Que era o convite.
Ricardo: E tinha pranchas.
Professora Estagiária Sofia: E foi através do convite que vocês convidaram os pais ou foram vocês que disseram?
R Foi através do convite.
Professora Estagiária Sofia: E os vossos pais ficaram também a saber através da notícia que construímos ou não?
Mara: A minha avó disse assim: mas o que é isso? E eu tive de explicar [...] o que era um Kamishibai Plurilingue.

Professora Estagiária Sofia: E como é que vocês construíram a notícia e o convite? Foi através de quê?

Mara: Do... butai!

Professora Estagiária Sofia: Sim, mas como?

Vários: Em conjunto

Professora Estagiária Sofia: Através da...

Vários: Partilha de ideias.

Professora Estagiária Sofia: Se tivessem de dizer a alguém o que é um butai o que diriam?

Telmo: É uma história, para mim é uma história

Professora Estagiária Joana: Ok, o Kamishibai é a história certo?

Vários: Sim.

Professora Estagiária Joana: E o butai?

Ricardo: é um palco!

Professora Estagiária Sofia: Serve de suporte a quê?

Mara: Para colocar...

Vários: As pranchas!

Professora Estagiária Sofia: E que línguas é que vocês colocaram nos convites e na notícia?

Mara: Nós pusemos português, mandarim, inglês, alemão, ..., espanhol.

Professora Estagiária Sofia: Ou seja, são as mesmas línguas que vocês utilizaram no Kamishibai Plurilingue. Muito bem, e como é que vocês organizaram a apresentação do Kamishibai Plurilingue aos pais?

Mara: Mas a professora está a falar antes de apresentarmos?

Professora Estagiária Sofia: Sim, a preparação.

Mara: Estivemos de treinar.

Professora Estagiária Sofia: Quantas vezes?

Telmo: Para aí umas 4 ou 3.

Professora Estagiária Sofia: Sim mais ou menos.

Professora Estagiária Joana: Pronto, e como é que prepararam essa apresentação

Mara: Eu sei o que é que fiz eu era a última e tinha de ler.

Professora Estagiária Sofia: E a Carla, qual era a função dela?

Carla: Levar a bandeira chinesa.

Professora Estagiária Sofia: E o Luís, qual era a sua função?

Vários: era a fazer o barulho.

Luís: E antes das maracas era recolher os papéis dos pais.

Mara: E tínhamos de dizer todos em conjunto, Mukashimukashi.

Professora Estagiária Sofia: Na elaboração do convite, da notícia e do butai o que aprenderam em português?

Mara: Na notícia nos dissemos ideias para ..., mas para conseguir construir o texto de grupo.

Professora Estagiária Sofia: Era um texto duma só pessoa?

Mara: Era da turma, de grupo.

Ricardo: De 22 alunos.

Professora Estagiária Sofia: Cada um dava a sua ideia, certo?

Vários: Sim!

Professora Estagiária Sofia: E a matemática?

Mara: A nível da matemática foi...

Professora Estagiária Sofia: O que aprendemos a construir os mini butais?

Ricardo: Também fizemos formas geométricas.

Professora Estagiária Sofia: E mais? O que é que o butai em si é?

Ricardo: Um paralelepípedo

Professora Estagiária Sofia: Um solido geométrico, muito bem! E em cima, o que tínhamos?

Ricardo: Um triangulo.

Professora Estagiária Sofia: não era bem um triangulo. ... Era um prisma quê?

Vários: Triangular!

Professora Estagiária Sofia: E a estudo do meio o que aprendemos? Continuamos a trabalhar o que?

Mara: As línguas, pratos típicos dos países...

Professora Estagiária Sofia: Aprofundamos o nosso conhecimento não foi? E a nível das expressões? Que técnicas utilizamos?

Mara: A técnica... do... do ponteadado.

Professora Estagiária Sofia: Do pontilhismo. Dos pontinhos, é isso?

Vários: Sim!

Professora Estagiária Sofia: Mais?

Ricardo: Rapagem.

Professora Estagiária Sofia: Como era essa técnica?

Mara: Nós pintávamos tudo de lápis de cera.

Ricardo: E depois púnhamos muitas camadas de tinta.

Professora Estagiária Sofia: Tinta que?

Mara: Tinta preta. E depois deixávamos secar e depois passávamos um palito.

Professora Estagiária Sofia: E que outros materiais utilizaram para a decoração do butai?

Carla: Massa.

Ricardo: Cola, cartão, tesoura...

Mara: Feijão.

Professora Estagiária Joana: Muito bem, agora vou colocar outra pergunta. Achem que durante este projeto, do início até ao fim, as vossas ideias foram tidas em conta?

Vários: Sim!

Mara: E deixamos que as ideias dos outros se fossem realizar como as nossas.

Professora Estagiária Joana: Muito bem, boa resposta. É importante respeitar as ideias dos outros. E o que é que aprenderam com a visita dos pais à sala de aula? Quem foram esses pais?

[...]

Professora Estagiária Joana: Nós para conhecermos a Alemanha, tivemos a ajuda de quem?

Mara: A mãe da Eduarda!

Professora Estagiária Joana: E quando estávamos a conhecer a Venezuela?

Ricardo: O pai das gémeas!

Professora Estagiária Joana: Muito bem, e o que é que vocês aprenderam com a visita desses pais?

Mara: Com o pai da Ema e da Teresa, aprendemos a fazer arepas.

Professora Estagiária Joana: E o que aprendemos com a mãe da Eduarda?

Luís: Aprendemos coisas da Alemanha.

Professora Estagiária Sofia: Como por exemplo?

Ricardo: “Braktaton”., uma palavra alemã.

Professora Estagiária Joana: Sim, muito bem.

Luís: O dia do Halloween, os padres iam pela rua.

Professora Estagiária Joana: E o que é que a mãe da Eduarda fez em relação ao abecedário que tínhamos lá na sala?

Ricardo: O abecedário alemão

Professora Estagiária Sofia: E agora com a participação dos pais nesta última parte, na apresentação? O que aprenderam?

Mara: Aprendemos que temos de dizer, ..., aprendemos a dizer o que nos saía.

Ricardo: A ser honestos.

Mara: Dizer o que sentíamos, ter confiança no que tínhamos de dizer e fazer.

Professora Estagiária Sofia: O que aprenderam na construção do butai? O butai da turma.

Mara: Cada grupo tinha uma função de construir cada parte do butai.

Professora Estagiária Sofia: Ok, e o que aprenderam com isso?

Mara: Aprendemos que fazendo em conjunto consegue-se chegar mais longe e ter mais ideias para o que vamos fazer.

Professora Estagiária Sofia: E vocês aprenderam a trabalhar em grupo?

Mara: Sim.

Professora Estagiária Sofia: Como?

Mara: aprendemos que a trabalhar em grupo fica mais fácil porque assim, se fosse só uma pessoa a fazer tinha só a ideia daquela pessoa, só uma ideia. Se nos tivermos mais pessoas temos mais ideias.

Professora Estagiária Sofia: E aprendem a respeitar o que?

Mara: As ideias dos outros. Faz de conta que tu tens uma ideia boa e eu também. Nós temos que juntar as duas ideias boas e criar uma melhor.

Professora Estagiária Joana: Muito bem, com o contributo de todos. Vocês em casa falavam com a vossa família sobre o projeto Kamishibai Plurilingue?

Vários: Sim.

Professora Estagiária Joana: E o que é que vocês diziam?

Ricardo: Que começámos a fazer a história, que construímos o butai.

Professora Estagiária Joana: E os pais não perguntavam o que era isso do Kamishibai Plurilingue?

Mara: Sim e nos dizíamos, tínhamos de explicar que era um palco que é feito de cratão ou madeira que fazíamos as pranchas em papel que fazíamos as ilustrações, mas tínhamos de dizer que a escrita atrás não era naquela que queria dizer que era a imagem.

Professora Estagiária Joana: Muito bem, a última prancha tem o texto da?

Vários: Da prancha da frente.

Professora Estagiária Sofia: E vocês em todas as fases do projeto foram contando aos vossos pais?

Mara: Eu dizia que quando nos estávamos a aprender coisas dos países, chegava a casa e dizia o que aprendi.

Professora Estagiária Sofia: E dos materiais e na construção dos mini butais?

Mara: Sim nos íamos contando aquilo que aprendemos à medida do ano que íamos aprendendo coisas novas e irmos sempre mais além para conseguirmos aprender ainda mais.

Professora Estagiária Joana: Olhem e quem era a Jomina?

Carla: A personagem principal.

Professora Estagiária Joana: E como é que escolhemos a Jomina?

Ricardo: Por votação!

Professora Estagiária Joana: Muito bem, se fosses a Jomina e pudesses ir a um destes países, qual escolhias e porquê?

Luís: Eu ia à China.

Professora Estagiária Joana: Porque é que ias à China?

Luís: Porque eu gosto muito.

Professora Estagiária Joana: Gostaste de conhecer aspetos da China?

Luís: Sim. Não era só isso também gosto de Inglaterra, a Alemanha...

Professora Estagiária Joana: Estás curioso em conhecer mais?

Luís: Venezuela! Portugal!

Ricardo: Eu não preciso de conhecer Venezuela porque eu já ouvi muito falar da minha mãe, mas gostava de ir visitar a Venezuela e gostava de visitar... Japão, ... como se chama? Fala-se inglês.

Professora Estagiária Joana: Estados Unidos da América?

Ricardo: Sim! E Japão!

Professora Estagiária Joana: Mas porquê?

Ricardo: Porque são os meus países favoritos. E Portugal

C: Eu gostava de conhecer mais São Paulo! Meu pai disse para eu levar o meu telefone para tirar fotos só que ele quebrou, aí depois ele viajou.

Professora Estagiária Sofia: Sabem onde fica São Paulo?

Vários: Não.

Professora Estagiária Sofia: é uma cidade de onde?

Luís: Do Brasil!

Cristiano: É a cidade do meu pai.

Professora Estagiária Sofia: E o Tomás?

Telmo: Queria ir a China

Professora Estagiária Joana: Porquê?

Telmo: Porque eu gosto.

Professora Estagiária Joana: De quê?

Ricardo: Porque é fixe?

Telmo: Sim.

Professora Estagiária Sofia: Com a história ficaste a conhecer mais um pouco sobre a China não foi?

Professora Estagiária Joana: E querias saber mais?

Telmo: Sim.

Mara: Eu queria visitar a Inglaterra, porque sempre quis ver com é que se vivia lá e sempre quis visitar...

Luís: A rainha?

Ricardo: A tua tia?

Mara: Sim.

Professora Estagiária Sofia: E a Carla?

Carla: Alemão.

Professora Estagiária Joana: A Alemanha? Porquê?

Luís: De certeza que eu sei! A salsicha alemã.

Professora Estagiária Joana: Porquê Carla?

Ricardo: Ela quer ir por causa da salsicha. Eu também gostava de ir ao polo norte.

[Risos]

Mara: É muito frio, não se pode ir. Queres é ir ter com o Pai Natal.

Professora Estagiária Joana: Vá, diz os países que te faltavam dizer Luís.

Luís: Eu também França ... e também gosto da China porque eu nunca fui lá porque eu queria ir a muralha da China e ver o panda chinês e comer comida chinesa.

Professora Estagiária Joana: Se cada um de vós fosse visitar um país diferente, e alguém vos perguntasse como era Portugal o que é que vocês diziam ou mostravam?

Ricardo: Portugal tem o fado, também tem os Xutos e Pontapés, e também queria dizer que havia francesinhas....

Professora Estagiária Sofia: Que é típica do...

Ricardo: Porto.

Professora Estagiária Sofia: E mais características de Portugal?

Professora Estagiária Joana: Daqui de Aveiro o que é que vocês levavam?

Ricardo: Moliceiros.

Mara: Ovos moles!

Professora Estagiária Joana: Agora pus-me a pensar, vocês já fizeram perguntas ao Cristiano sobre o Brasil?

Vários: Não...

Luís: Eu já!

Professora Estagiária Joana: Não perdiam nada em conhecer mais aspetos de outra cultura e de outro país, pois não?

Vários: Pois não.

Professora Estagiária Sofia: Vamos continuar. De todo o projeto o que é que vocês gostaram mais?

Mara: Eu gostei de tudo!

Professora Estagiária Joana: Mas o que mais gostaste?

Mara: Fazer o avô, fazer o butai, a Jomina.

Professora Estagiária Sofia: Qual dos butais?

Mara: O da turma.

Telmo: De tudo. Dos butais.

Professora Estagiária Sofia: E a Carla?

Carla: Dos butais.

Professora Estagiária Sofia: Da turma ou com a família?

Carla: Turma.

Professora Estagiária Sofia: Então gostaste de trabalhar em grupo.

Carla: Sim.

Professora Estagiária Sofia: E tu Ricardo?

Ricardo: Fazer o butai, escrever a história, ... Gostei de toda a experiência

Professora Estagiária Sofia: E o Luís?

Luís: Das ilustrações.

Professora Estagiária Joana: E o que é que gostaram menos de fazer?

Mara: Gostei de menos nada. Gostei de tudo!

Ricardo: Nada! Nada de nada.

Professora Estagiária Joana: Cristiano gostavas de ter participado neste projeto?

Carla: (acena com a cabeça)

Professora Estagiária Joana: Acham que falamos suficiente sobre as línguas?

Ricardo: Demasiado.

Professora Estagiária Joana: Então porquê?

Professora Estagiária Sofia: Ou queriam saber mais?

Mara: Eu gostei de aprender como se diziam as línguas, não era preciso mais.

Professora Estagiária Sofia: Acham que quando trabalharam em grupo, por exemplo, na construção do butai, foi difícil, foi fácil...

Mara: Foi um bocadinho difícil, porque no início nos não sabíamos o que íamos fazer, mas depois alguém tinha dito que já sabia e depois conversamos e começamos a saber o que fazer mais.

Ricardo: eu gostava que isto nunca acabasse.

Professora Estagiária Joana: O que é que gostavam de ter aprendido mais sobre este projeto de línguas e culturas?

Ricardo: Eu gostava de saber... acho que estou demasiado contente.

Mara: Eu gostava de saber como na história, o que é que os outros meninos veem da sua janela, o que estavam mesmo a fazer.

Professora Estagiária Joana: Muito bem

Mara: Eu queria saber mais do que eles faziam no seu dia a dia.

Professora Estagiária Joana: E tu Telmo?

Telmo: Gostava de saber o que estavam a fazer em casa.

Professora Estagiária Joana: Por exemplo, vocês podiam perguntar ao Cristiano essas coisas, visto que ele é do Brasil e é de uma cultura diferente.

Mara: Pois é!

Professora Estagiária Sofia: Têm mais alguma coisa a dizer-nos?

Ricardo: Nothing!

Professora Estagiária Sofia: E se nós propuséssemos a realização de outro Kamishibai Plurilingue, voltariam a realizar?

Todos: Siiiiim!

Professora Estagiária Joana: Porquê?

Mara: Porque, por mim, eu acho que ao longo do ano gostamos todos do projeto que nós fizemos. Eu quando comecei não sabia praticamente nada do que estava a fazer, mas depois fui começando a aperceber que afinal era tudo muito fácil descobrir.

Professora Estagiária Sofia: E o Ricardo, voltarias a realizar este projeto?

Ricardo: Até à universidade! Ao menos não fazia testes.

Professora Estagiária Joana: Já terminamos, obrigada pela vossa opinião!

Grupo focal

Grupo: Dinis, Lia, Liliana, Mário, Paulo

Professora Estagiária Rita: Então, nós vamos começar por vos perguntar sobre o Kamishibai Plurilingue. Vocês lembram-se?

Mário: Sim.

Professora Estagiária Rita: Nós fizemos um projeto, comecei eu e a professora Joana certo? Fizemos uma história e as ilustrações da história, certo? Depois, nós fomos embora e a professora Sofia e a professora Clara e fizeram o quê convosco?

Paulo: O butai.

Professora Estagiária Rita: Se vocês tivessem de explicar aos vossos amigos ou à vossa família o que é um Kamishibai Plurilingue como é que vocês explicavam?

Paulo: Explicava que era uma caixa de madeira.

Mário: Não é só de madeira, também é de cartão.

Professora Estagiária Rita: Certo! Pode ser de vários materiais.

Professora Estagiária Clara: Mas para que serve a caixa?

Professora Estagiária Rita: Mas a caixa é o Kamishibai?

Paulo: É.

Professora Estagiária Rita: Como é que se chama essa caixa de madeira que vocês fizeram?

Paulo: Butai.

Professora Estagiária Rita: É um butai e para que serve?

Paulo: Para contar histórias.

Professora Estagiária Rita: Como é que se contam histórias? Com um livro?

Paulo: Não.

Professora Estagiária Rita: Então?

Paulo: Com pranchas.

Professora Estagiária Rita: E tu, Mário? Como explicavas a um amigo o que é um Kamishibai Plurilingue?

Mário: As pranchas têm texto e também têm as ilustrações.

Professora Estagiária Rita: Boa! E como é que se apresenta a história?

Mário: Tirando as pranchas.

Professora Estagiária Rita: E como é que lemos? Só tem ilustrações?

Mário: Não, também tem a história.

Professora Estagiária Rita: E porquê que é plurilingue?

(....)

Professora Estagiária Rita: Vamos pensar na forma como construímos a nossa história? Lembram-se da personagem principal?

Dinis: Jomina e o Avô.

Professora Estagiária Rita: Pronto, e o quê que eles fizeram?

Paulo: Construíram um avião de cartão.

Dinis: Saíram a voar, na imaginação.

Paulo: Por vários países.

Professora Estagiária Rita: Então nós escrevemos a história só em português, foi?

Todos: Não!

Professora Estagiária Clara: Não tinha nenhuma palavra estrangeira na história?

Todos: Tinha!

Professora Estagiária Rita: Se calhar não é um kamishibai normal, se calhar é especial porque não tinha só português também tinha outras línguas.

Dinis: Também tinha chinês.

Paulo: Tinha mandarim, espanhol.

Professora Estagiária Rita: Então tinha várias línguas, não é?

Paulo: Tinha inglês.

Professora Estagiária Rita: Então tinha inglês, mandarim, castelhano e mais alguma?

Professora Estagiária Clara: Vocês até têm uma colega de turma que conhece bem essa língua.

Lia: Alemão.

Professora Estagiária Rita: Muito bem, então se tem várias línguas então diz-se o que é um Kamishibai Plurilingue. Ok?

Professora Estagiária Rita: Então quais foram as línguas que vocês gostaram mais de contactar no projeto?

Mário: Eu, gostei de uma palavra, mas não me lembro muito bem, ah já sei “arco de la federacion”.

Professora Estagiária Rita: Mais alguma palavra que se lembrem? Como se diz por exemplo, menino em inglês? E avô? Como se diz avô em alguma das línguas utilizadas na história?

Paulo: “Abuelo”.

Professora Estagiária Rita: Muito bem, “abuelo” em castelhano. Já falamos das línguas, mas aqui o Dinis disse que as personagens viajaram por vários países. Por exemplo, o Inglês, a que país é que ela foi para falar Inglês?

Paulo: Reino Unido.

Professora Estagiária Rita: E o castelhano?

Paulo: Venezuela.

Professora Estagiária Rita: Qual era a outra língua? Já não me lembro...

Paulo: Era castelhano.

Lia: E falta alemão que se fala na Alemanha.

Professora Estagiária Rita: Mário, tu achas que as línguas são todas importantes? Ou achas que existem línguas que são mais importantes que outras?

15 e Lia: São todas.

Paulo: Porque todas têm o mesmo valor, as línguas são todas importantes porque todas se aprendem.

Professora Estagiária Rita: E agora vamos focar-nos na parte da elaboração da história e das ilustrações ok? O que é que vocês se lembram de terem aprendido?

Lia: Não sabia outras línguas.

Dinis: E eu não sabia falar essas línguas, mas aprendi um pouco a falar.

Paulo: Aprendemos algumas palavras.

Professora Estagiária Clara: e para além das línguas? O que aprenderam mais?

Professora Estagiária Rita: Vamos relembrar o eu fazíamos, nos dizíamos assim: hoje vamos visitar a Alemanha e o que que fazíamos? Íamos ao computador, e...

Mário: Íamos ao mapa.

Paulo: Íamos ao google maps.

Professora Estagiária Rita: Lembram-se que ainda estivemos a ver outras coisas não foi? Colámos um mapa no caderno e tivemos a ver a que continente pertencíamos.

Paulo: Sim, lembro, ainda tenho no meu caderno os mapas.

Mário: Eu também tenho.

Professora Estagiária Rita: Lembram-se que nós estivemos a localizar no mapa alguns países, vocês sabiam onde ficavam todos esses países que nos falamos?

Paulo: Não, isso foi uma coisa nova que aprendemos.

Professora Estagiária Rita: E mais coisas novas que tenham aprendido?

Dinis: Palavras novas.

Professora Estagiária Rita: Aprendemos como se construía uma história.

Mário: E também tivemos a ver no quadro interativo como se escrevia uma palavra noutra língua.

Paulo: É o google tradutor e ouvimos músicas a dizer números em chinês.

Professora Estagiária Clara: Nós fizemos o trabalho e depois apresentamo-lo, não foi? A quem é que o apresentamos?

Paulo: Aos pais.

Professora Estagiária Clara: Como é que os pais souberam da apresentação?

Paulo: Eu levei um kamishibai de cartão com um convite a dizer para irem no dia 29.

Professora Estagiária Clara: O convite também era especial não era, porquê?

Paulo: Porque era realizado em várias línguas.

Professora Estagiária Rita: Se tivessem de explicar alguém como é um butai como é que vocês explicavam?

Paulo: Que era um quadro só que mais pequenino que os quadros normais, mas tem portas e é realizado com pranchas.

Professora Estagiária Clara: Mas só o butai, o palco?

Paulo: É uma caixa que tem portas e uma coisa para pegar em cima para eu levar para onde quiser.

Professora Estagiária Rita: Como é que vocês depois organizaram a apresentação aos pais?

Paulo: Com a ajuda das professoras, contamos o que aconteceu na história.

Mário: Também dissemos “mukashimukashi”.

Paulo: Dissemos para começar a história.

Mário: E batemos as maracas.

Professora Estagiária Rita: Como se chamam essas maracas?

Mário: Abanam-se as maracas para chamar as pessoas.

Professora Estagiária Clara: O que acham que aprenderam que ainda não sabiam com a elaboração do convite e do butai?

Lia: As línguas.

Paulo: Eu aprendi umas ilustrações novas que não conhecia.

Professora Estagiária Clara: Quais foram as ilustrações novas que aprenderam?

Paulo: Era um palito e lápis de cera em cima de uma folha e depois tinta preta e depois raspar com um bocadinho de força.

Professora Estagiária Clara: Sabes o nome dessa técnica?

Paulo: Sim, raspagem.

Professora Estagiária Clara: E a outra?

Mário: Com cotonetes e tintas.

Professora Estagiária Rita: Tendo em conta quer a primeira fase e a segunda, ao longo do percurso vocês acham que os vossos interesses eram ouvidos? Vocês acham que no desenvolvimento das atividades as vossas ideias e sugestões foram tidos em conta? Ou acham que não?

Mário: Mais ou menos.

Professora Estagiária Clara: O que gostavas de ter feito que não fizeste?

Paulo: Eu queria fazer a técnica dos pontinhos em todas as imagens.

Professora Estagiária Rita: Como é que foi a elaboração da história? Eu e a professora Joana trouxemos a história escrita e dissemos: “olhem aqui está a história!” Foi?

Mário: Não, fizemos todos. Fizemos no quadro e copiávamos no caderno.

Paulo: Fizemos um desenho num dado, lançamos o dado e vimos qual foi a imagem que calhou e depois desenhámos isso.

Professora Estagiária Rita: E a personagem, vocês acham que foi criada de acordo com as vossas opiniões com as vossas ideias? Ou gostavam que tivesse sido feita de outra forma?

Paulo: Eu acho que estava bem assim.

Professora Estagiária Rita: Como selecionamos a personagem para a história?

Paulo: Fizemos uma votação?

Professora Estagiária Rita: E vocês lembram-se quando estávamos a falar dos países, falamos da Alemanha e o que aconteceu quando falamos sobre esse país?

Paulo: A Eduarda ensinou-nos algumas palavras alemãs.

Professora Estagiária Rita: E foi só a Eduarda?

Mário: Não, a mãe dela veio cá falar.

Professora Estagiária Rita: Boa! E mais algum pai veio à nossa sala?

15, Lia: O pai das gémeas.

Lia: Veio fazer arepas.

Paulo: Falámos sobre umas coisas da Venezuela.

Professora Estagiária Rita: Vocês gostaram que os pais tivessem vindo cá a escola?

Paulo: Eu gostei, porque fizemos coisas que nunca fizemos e que nunca ouvimos.

Professora Estagiária Rita: Aprenderam coisas que ainda não sabiam, o quê?

Paulo: Fiquei a saber coisas da Alemanha.

Professora Estagiária Rita: E em casa vocês falavam com as vossas famílias sobre o nosso projeto Kamishibai Plurilingue?

Vários: Sim.

Paulo: Eu mostrei à minha mãe só que ela não percebeu nada.

Mário: Eu mostrei à minha mãe o meu mini-butai e li o convite.

Paulo: Eu mostrei o bilhete à minha mãe só que ela não percebeu nada e depois viu os butais e perguntou-me porque é que eu não fiz o butai.

Lia: Eu contei à minha mãe a história com várias línguas.

Professora Estagiária Rita: Se vocês pudessem, como a Jomina, visitar outros países, a que países gostavam de viajar?

Lia: China, para conhecer um sítio diferente.

Mário: Eu também queria porque gostava de comer comidas novas.

Professora Estagiária Rita: Vocês lembram-se de uma comida da china que nós comemos aqui?

Mário: Francesinha.

Paulo: Isso é uma comida típica de Portugal.

Lia: Braktatofen.

Dinis: Já sei, os bolinhos da sorte.

Professora Estagiária Rita: Quem é que se pudesse ia a outro país?

Mário: Eu ia ao Brasil.

Paulo: Eu gostava de ir a Alemanha porque gostei daquela igreja muito grande.

Professora Estagiária Rita: O castelo de neuschwanstein.

Mário: Eu gostava de ir a Venezuela porque eu queria ver o monstro de Loch Ness.

Professora Estagiária Rita: Era de onde esse monstro?

Paulo: Reino Unido.

Mário: Eu queria ir à Venezuela porque queria ver o arco de la federacion.

Professora Estagiária Rita: Paulo, se fosses à Alemanha o que levavas de Portugal para dar a conhecer o nosso país ou a nossa cultura?

Paulo: Ovos moles.

Professora Estagiária Rita: De todo o projeto, o que que vocês gostaram mais de fazer?

Paulo: As ilustrações e escrever os convites.

Mário: Copiar textos, gostei de copiar os textos que estavam no quadro.

Lia: As ilustrações, o butai da turma, os mini-butais e de copiar os textos.

Mário: Eu gostei de contar o kamishibai quando foi a apresentação.

Lia: Ilustrar, fazer a história.

Dinis: Gostei mais de criar as personagens, foi muito divertido.

Professora Estagiária Rita: Quando nós fizemos as personagens, como surgiu o nome da Jomina?

Paulo: Tínhamos umas silabas estávamos a juntar as silabas para ver qual era o nome.

Professora Estagiária Rita: Como é que nos contruímos o avozinho?

Paulo: Com um pacote de sumo.

Mário: Com rolhas.

Professora Estagiária Clara: O que gostaram menos do projeto?

Vários: Nós gostamos de fazer tudo.

Dinis: Eu não gostei de fazer o texto.

Mário: Eu não gostei de fazer confusão na sala.

Professora Estagiária Clara: Vocês gostaram de trabalhar em grupo?

Mário: Mais ou menos, porque algumas coisas eram difíceis.

Professora Estagiária Rita: Vocês ouviam as opiniões uns dos outros? Tiveram conflitos no trabalho em grupo?

Mário: Eu preferia trabalhar individualmente.

Professora Estagiária Rita: Porquê?

Mário: Porque eu quero aprender mais.

Lia: Eu gostei de trabalhar em grupo.

Paulo: Eu gosto de trabalhar em grupo porque aprendo mais coisas.

Professora Estagiária Rita: O que gostavam de ter prendido no projeto que não aprenderam?

Paulo: Todas as palavras em alemão.

Mário: Eu gostava de saber outros países, gostava de saber as comidas que há no Brasil e gostava de saber mais coisas sobre a Holanda.

Professora Estagiária Rita: Há alguma coisa que gostavam de nos dizer sobre o projeto que ainda não tiveram oportunidade de dizer?

Dinis: Eu gostei de fazer o butai.

Professora Estagiária Rita: Gostavam de voltar a fazer outro butais ou outro kamishibai? Porquê?

Lia: Sim.

Professora Estagiária Clara: O que fazias de diferente se fosse agora?

Mário: Enfeitava o butai de outra maneira e criava outra história.

Paulo: Fazia outra história.

Mário: Eu punha todas as línguas do mundo na história.

Professora Estagiária Clara: Quantas línguas há no mundo?

Mário: Umas 100

Professora Estagiária Rita: Agradecemos a vossa disponibilidade.

Anexo 8 – Tratamento dos dados recolhidos

| Categoria Relações entre conteúdos das diferentes áreas curriculares | |
|--|--|
| Indicador: É onde se enquadram as unidades de registo que nos permitem compreender quais as aprendizagens potenciadas pelo projeto nas diferentes áreas curriculares e que evidenciam a interação entre as diferentes áreas curriculares de forma articulada. | <p style="text-align: center;">FG 1</p> <p>Professora Estagiária Rita: Então e porque é que gostaste mais do mandarim?</p> <p>Aluna Eduarda: Porque uma amiga minha vivia lá e ela veio para aqui e ela falava mais mandarim do que português e eu não estava a perceber nada do que ela dizia, agora já percebo um bocadinho.</p> <p>[...]</p> <p>Professora Estagiária Rita: Boa! E o que é que vocês aprenderam durante esse processo?</p> <p>[...]</p> <p>Aluna Eduarda: Aprendemos a construir uma história.</p> <p>Aluna Bianca: As partes da história, o quê, quem...</p> <p>Professora Estagiária Rita: Por exemplo os mapas que colaram nos cadernos...</p> <p>Aluna Bianca: Marcamos a Alemanha, a China....</p> <p>Professora Estagiária Rita: E vocês já sabiam onde ficavam esses países?</p> <p>Vários alunos: Não!</p> <p>Aluna Bianca: E também no google maps!</p> <p>Professora Estagiária Rita: E vocês já sabiam usar o google maps?</p> <p>Vários Alunos: Não!</p> <p>Professora Estagiária Clara: Então foi uma coisa nova que aprenderam!</p> <p>Aluna Bianca: Aprendemos a fazer arepas!”</p> <hr/> <p style="text-align: center;">FG 2</p> <p>Professora Estagiária Joana: Em português, por exemplo, o que aprendemos?</p> <p>Aluna Melissa: A rimar.</p> <p>Aluna Luciana: A escrever melhor. A escrever palavras que não sabíamos.</p> <p>Professora Estagiária Joana: Muito bem. E a nível da matemática, o que aprenderam?</p> <p>Aluna Melissa: Na parte das ilustrações fiz formas geométricas e também pus a mesma coisa que tinha em cima em baixo. Fiz sequências.</p> <p>Aluna Luciana: Eu também fui buscar uns círculos e pus.</p> <p>Professora Estagiária Sofia: E em estudo do meio, o que aprenderam?</p> |

Aluna Melissa: Aprendemos mais sobre os animais.
Aluna Iris: Aprendemos mais sobre outros países e cidades.
Aluna Melissa: Línguas.
Professora Estagiária Joana: Lembram-se de localizarmos vários países no mapa e no globo? Isso também é estudo do meio.
Todos: Sim.
Aluna Melissa: Como estão organizadas as cidades. Até vimos as de Aveiro.
Professora Estagiária Joana: E a expressões? O que aprenderam?
Aluna Melissa: Tivemos a fazer colagens.
Aluna Teresa: A pintar.
 [...]
 Aluna Melissa: Eu utilizei aquele papel autocolante. Utilizei diferentes materiais e recortei, tivemos a colar.”

FG 3

Professora Estagiária Sofia: Vocês escreveram a história, à medida que escreveram a história o que é que aprenderam?
Aluna Mara: Aprendemos que podíamos [...] ao escrever podíamos com aquelas palavras que podemos descobrir palavras com o mesmo som.
Professora Estagiária Joana: Palavras que terminavam da mesma forma, é isso?
Aluna Mara: Sim.
Professora Estagiária Joana: O que se diz dessas palavras que acabam no mesmo som? Diz Ricardo.
Aluno Ricardo: Oh, não é de português!
Professora Estagiária Joana: Mas diz, pode ser que seja.
Aluno Ricardo: Por exemplo Kamishibai, quer dizer teatro de papel.
Professora Estagiária Joana: Boa, mas em português quando sublinhávamos as últimas palavras dos versos que acabavam com o mesmo som o que lhe chamávamos?
Aluna Mara: Rimas! [...] 13: Aprendemos que nós podemos transformar aquelas palavras noutras línguas!
Professora Estagiária Sofia: Passar do português para outras línguas, muito bem. E vocês sabiam o significado de todas as palavras?
Aluna Mara: Antes não, quando nós começamos a aprender já começámos a saber mais dessas nacionalidades e do que existe nos países como e que eles falam quais são os pratos típicos.
Professora Sofia: E vocês não treinaram a leitura?
Aluno Luís: Eu treinei
Aluna Mara: Sim, treinamos. Treinamos a leitura de outras línguas.

| | |
|--|--|
| | <p>Professora Estagiária Sofia: mas em português vocês conheciam todas as palavras? Não ficaram a conhecer novas palavras em português?</p> <p>Aluna Mara: Sim.</p> <p>Aluno Ricardo: Eu já sabia tudo de português e também de castelhanos porque eu tenho a minha mãe que é venezuelana.</p> <p>Professora Estagiária Joana: Boa, e em matemática? Não se esqueçam das ilustrações!</p> <p>[...]</p> <p>Aluna Mara: Acho que foi quando fizemos as pranchas com as ilustrações nos conseguimos fazer alguns desenhos com coisas de matemática.</p> <p>Professora Estagiária Sofia: Por exemplo?</p> <p>Aluna Mara: Nós usamos formas geométricas</p> <p>Professora Estagiária Joana: Boa!</p> <p>Aluna Mara: Na window, nós usamos um quadrado para a desenhar que é uma forma geométrica.</p> <p>Professora Estagiária Joana: E em estudo do meio? O que trata estudo do meio?</p> <p>[...]</p> <p>Lembram-se de termos visto os mapas, a localização...</p> <p>Aluna Mara: Os países!</p> <p>[...]</p> <p>Aluno Luís: as palavras e pratos típicos.</p> <p>Aluno Ricardo: As curiosidades.</p> <p>Aluno Luís: O panda que é chinês.</p> <p>Aluna Mara: O panda que é chinês também tem formas geométricas.</p> <p>Professora Estagiária Sofia: E os animais de diferentes países.</p> <p>Professora Estagiária Joana: E quando tivemos a ver no google maps...</p> <p>Aluna Mara: As ruas das cidades.</p> <p>Aluno Luís: Nós vimos umas rochas redondas que tinham sido queimadas.</p> <p>Professora Estagiária Joana: Sim, isso foi no Reino Unido, muito bem. Nós exploramos os países também nos mapas e no...?</p> <p>Aluna Daniela: Globo!</p> <p>Aluna Mara: E tínhamos no caderno um mapa que púnhamos uma cruz no país que íamos conhecendo.</p> <p>[...]</p> <p>Professora Estagiária Sofia: Em expressões?</p> <p>Aluno Telmo: Pintar.</p> <p>Professora Estagiária Sofia: E mais?</p> <p>Aluna Mara: E tivemos a fazer a Jomina e o avô.</p> <p>Professora Estagiária Sofia: O avô com o quê?</p> <p>Aluno Ricardo: Construir o avião.</p> <p>Aluna Mara: O avô com caixas e pacotes.</p> <p>Aluna Carla: Com pacotes de sumos.</p> <p>[...]</p> |
|--|--|

Aluna Mara: E a Jomina, fizemos um desenho.
Aluno Luís: E também nós fizemos quando o avô da Jomina tava a construir o avião.
Professora Estagiária Sofia: Mas o que é que fizeram? Pintaram... O que é que fizeram mais?
 [...]
Aluna 13: Recortamos.
Professora Estagiária Sofia: E mais?
Vários Alunos: Colagem!

FG 4

Aluno Mário: Eu gostei de uma palavra mas não me lembro muito bem... ah já sei arco de la federacion!
Professora Estagiária Rita: Mais alguma palavra que se lembrem? Como se diz por exemplo, menino em inglês? E avô? Como se diz em avô em alguma das línguas utilizadas na história?
Aluno Paulo: Abuelo!”
 [...]
Professora Estagiária Rita: [...] O que é que vocês se lembram de terem aprendido?
Aluna Lia: Não sabia outras línguas.
Aluno Dinis: E eu não sabia falar essas línguas ma aprendi um pouco a falar.
Aluno Paulo: Aprendemos algumas palavras.
Professora Estagiária Clara: E para além das línguas? O que aprenderam mais?
 [...]
Aluno Mário: Íamos ao mapa.
Aluno Paulo: Íamos ao google maps.
 [...]
Professora Estagiária Rita: Lembram-se que nós estivemos a localizar no mapa alguns países, vocês sabiam onde ficavam todos esses países que nos falamos?
Aluno Paulo: Não, isso foi uma coisa nova que aprendemos.
Professora Estagiária Rita: E mais coisas novas que tenham aprendido?
Aluno Dinis: Palavras novas.
Professora Estagiária Rita: Aprendemos como se construía uma história.
Aluno Mário: E também tivemos a ver no quadro interativo como se escrevia uma palavra noutra língua.
Aluno Paulo: É o google tradutor e ouvimos músicas a dizer números em chinês.”

OC

| | |
|--|--|
| | <p>Professora Estagiária Sofia: Na sua perspetiva as atividades desenvolvidas ao longo do projeto permitiram trabalhar conteúdos das várias áreas curriculares de forma articulada? Se sim, de que forma?</p> <p>Orientadora Cooperante: [...] eu acho que sim, que houve articulação, que houve possibilidade. Por exemplo, mais uma vez vou falar da escrita... A escrita é algo que tem de ser trabalhado no 2.º ano! O projeto kamishibai plurilingue envolve a escrita, leitura... temos aqui o português... poderemos trabalhar as outras questões da língua: a gramática. Na matemática poderemos considerar que é mais difícil de articular com este projeto mas não é. Por exemplo: as distâncias entre Portugal e outro país, isto é, as medidas. A nível do estudo do meio a questão da alimentação típica de outros países... A expressão plástica: a pintura e o trabalhar com diferentes materiais, por exemplo. Eu acho que está aqui, realmente, o trabalhar as áreas que fazem parte do currículo e as crianças atingiram esses objetivos.”</p> <p>[...]</p> <p>Professora Estagiária Sofia: Considera que este é um projeto em que são as crianças as construtoras das suas próprias aprendizagens? Porquê?</p> <p>Orientadora Cooperante: Eu acho que sim, que qualquer projeto é potenciador das aprendizagens das crianças. Potencia a aquisição das aprendizagens, fazendo com que a criança aprenda aquilo que quer aprender. Eu penso que o projeto é um ponto potenciador de aprendizagens pessoais. Gostaria de trabalhar este projeto no próximo ano, mas de outra forma.</p> <p>Professora Estagiária Sofia: Na sua perspetiva, de todas as aprendizagens desenvolvidas em torno do projeto quais foram as aprendizagens que lhe parecem ter sido mais significativas para as crianças? Porquê?</p> <p>Orientadora Cooperante: Penso que todas as aprendizagens foram tão importantes... mas não me posso desligar da escrita, da aprendizagem da escrita. A escrita neste grupo era uma preocupação que tinha... o conseguir que estas crianças escrevessem, desenvolver-lhes a escrita... Por isso, essa para mim terá sido mais importante que as outras, mas logo abaixo vem o desenvolvimento da criatividade, seguidamente vem a partilha, o consenso.”</p> <p>Professora Estagiária Joana: Na sua perspetiva, quais foram as principais aprendizagens do ponto de vista linguístico e cultural realizadas pelas crianças sobre os países e as línguas do KP? Pode dar exemplos de aspetos que tenham sido mais referidos pelas crianças?</p> <p>Orientadora Cooperante: Olha, mais referido se calhar, monumentos, o panda, as curiosidades, outras palavras... Eu acho que foi essencialmente as curiosidades, como é o país, como é, isto é, a nível da paisagem como é o natural desse país,</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>[...] os alimentos se calhar eles não ligaram tanto, a comida ainda não lhes diz assim muito. Mas eu penso que foi mais ao nível das curiosidades e ao nível da língua, de quererem saber sempre mais.”</p> <p>[...]</p> <p>Professora Estagiária Rita: Na perspetiva da professora, considera que as crianças ficaram a conhecer as características de um KP? E como é que evidencia essas aprendizagens?</p> <p>Orientadora Cooperante: Ora, características do KP...as pranchas, o butai, a escrita, como é: imagens, texto. Eu acho que sim! Eles ficaram a conhecer as características, sabem para que é que serve o butai, as pranchas... como é que tem que ser, imagem à frente e texto atrás, até os instrumentos que são utilizados para apresentar a história. Agora, evidências... eu depois construí com eles uma história por causa da minha formação e eles sabiam que tinham que desenhar numa folha grande e por isso, o desenho que eles fizeram não podia ser minúsculo tinha que ser grande para ocupar toda a folha e se ver bem a uma certa distância e disso eu tenho evidências, tenho acolá os desenhos. Por isso estão a ver, eles sabem que o Kamishibai Plurilingue é contado num butai que é como um palco que abre e tem a história. E a história tem imagens grandes, por isso sem dúvida que sim!</p> |
|--|--|

| Categoria Conhecimento dos contextos escolares | |
|---|--|
| Indicador: É onde se enquadram as unidades de registo que evidenciam que o desenvolvimento do projeto implicou o conhecimento dos contextos escolares. | Inquérito por questionário dirigido aos pais na fase inicial do projeto. |

| Categoria Valorização das identidades culturais dos alunos | |
|--|--|
| Indicador: É onde se enquadram as unidades de registo relacionadas com as aprendizagens dos alunos potenciadas pelo envolvimento das suas famílias no | <p style="text-align: center;">OC</p> <p>Professora Estagiária Joana: Considera que o projeto permitiu a valorização das culturas de origem dos alunos? Se sim, de que forma?</p> <p>Orientadora Cooperante: Eu acho que sim, que considero [...] agora falando na Alemanha, e o orgulho, o orgulho</p> |

| | |
|--|--|
| projeto e que evidenciam que as famílias se mostravam interessadas no projeto. | mesmo, que a Eduarda tem de ter estado na Alemanha, falar na Alemanha e de nós termos trabalhado a cultura alemã, e a mãe vir cá, eu acho que sim, que isso foi uma forma de valorizar a cultura da criança. Claro que a maioria é portuguesa, mas eu acho que sim, que valorizou a cultura própria. [...] Por isso, o ser trabalhado logo a cultura deles, seja um costume, uma festa, ... estamos a valorizar, por isso o Kamishibai Plurilingue fez, contribui também para valorizar a cultura de cada criança. |
|--|--|

| Categoria Envolvimento das famílias | |
|---|---|
| Indicador: É onde se enquadram as unidades de registo relacionadas com as aprendizagens dos alunos potenciadas pelo envolvimento das suas famílias no projeto e que evidenciam que as famílias se mostravam interessadas no projeto. | <p style="text-align: center;">FG 1</p> <p>Professora Estagiária Rita: Foi importante para vocês eles [os pais] terem vindo à sala?</p> <p>Aluna Bianca: Sim! Para começarmos a falar com pessoas e aprender algumas palavras.”</p> <p>[...]</p> <p>Professora Estagiária Rita: E em casa vocês costumavam falar sobre o projeto?</p> <p>Aluna Bianca: Sim!</p> <p>Professora Estagiária Rita: Então e o que dizias Bianca?</p> <p>Aluna Bianca: Que era uma maneira de contar histórias.</p> <p>[...]</p> <p>Professora Estagiária Rita: E os pais perguntavam alguma coisa?</p> <p>Aluna Bianca: Perguntavam o que era o Kamishibai Plurilingue e eu tentava explicar!</p> <hr/> <p style="text-align: center;">FG 2</p> <p>Professora Estagiária Joana: O que veio cá fazer o pai das gémeas?</p> <p>Aluna Iris: Veio mostrar como se fazia arepas e a mãe da Eduarda veio mostrar-nos como se diziam algumas palavras em alemão.</p> <p>Aluna Melissa: E não só, como era o abecedário lá deles.</p> <p>Professora Estagiária Joana: E vocês que perguntas faziam aos pais?</p> <p>Aluna Iris: Por exemplo: como se diz Inês em Alemão!</p> <p>[...]</p> <p>Professora Estagiária Sofia: E o que aprenderam de novo [com a visita dos pais]?</p> <p>[...]</p> <p>Aluna Iris: Acerca das arepas, de como se faziam as arepas.</p> |

Aluna Luciana: A perguntar como se falavam palavras.
[...]
Aluna Melissa: A respeitar a vez dos outros.
Aluna Iris: A esperar pela nossa vez.
[...]
Professora Estagiária Joana: E em casa com a vossa família vocês falavam sobre o projeto kamishibai plurilingue?
Aluna Melissa: Eu falava e continuo. Eu achei interessante.
Professora Estagiária Joana: O que vocês diziam?
Aluna Melissa: A minha mãe estava sempre curiosa sobre o que era o projeto e o que iria ser.
Alunas Luciana e Melissa: Que íamos entrar num concurso.
Professora Estagiária Joana: E os pais perguntavam alguma coisa?
Aluna Bianca: Perguntavam o que era o Kamishibai Plurilingue e eu tentava explicar!

FG 3

Professora Estagiária Joana: Muito bem, e o que é que vocês aprenderam com a visita desses pais?
Aluna Mara: Com o pai das gémeas aprendemos a fazer arepas.
Professora Estagiária Joana: E o que aprendemos com a mãe da Eduarda?
Aluno Luís: Aprendemos coisas da Alemanha.
Professora Estagiária Sofia: Como por exemplo?
Aluno Ricardo: “Braktaton”, uma palavra alemã.
Professora Estagiária Joana: Sim, muito bem.
Aluno Luís: O dia do Halloween, os padres iam pela rua.
Professora Estagiária Joana: E o que é que a mãe da Eduarda fez em relação ao abecedário que tínhamos lá na sala?
Aluno Ricardo: O abecedário alemão...
[...]
Professora Estagiária Sofia: E vocês em todas as fases do projeto foram contando aos vossos pais?
Aluna Mara: Eu dizia que quando nos estávamos a aprender coisas dos países, chegava a casa e dizia o que aprendi.
[...]
Aluna Mara: Sim nós íamos contando aquilo que aprendemos à medida do ano que íamos aprendendo coisas novas e irmos sempre mais além para conseguirmos aprender ainda mais.

FG 4

Professora Estagiária Rita: E vocês lembram-se quando estávamos a falar dos países, falamos da Alemanha e o que aconteceu quando falamos sobre esse país?

Aluno Paulo: A Eduarda ensinou-nos algumas palavras alemãs.

Professora Estagiária Rita: E foi só a Eduarda?

Aluno Mário: Não, a mãe dela veio cá falar.

Professora Estagiária Rita: Boa! E mais algum pai veio à nossa sala?

Alunos Lia e Mário: O pai das gémeas.

Aluna Lia: Veio fazer arepas.

Aluno Paulo: Falámos sobre umas coisas da Venezuela.

Professora Estagiária Rita: Vocês gostaram que os pais tivessem vindo cá a escola?

Aluno Paulo: Eu gostei, porque fizemos coisas que nunca fizemos e que nunca ouvimos.

Professora Estagiária Rita: Aprenderam coisas que ainda não sabiam, o quê?

Aluno Paulo: Fiquei a saber coisas da Alemanha.

Professora Estagiária Rita: E em casa vocês falavam com as vossas famílias sobre o nosso projeto kamishibai plurilingue?

Alunos Lia, Paulo e Mário: Sim.

[...]

Aluna Lia: Eu contei à minha mãe a história com várias línguas.

OC

Orientadora Cooperante: eu considero que as famílias estiveram envolvidas, tanto na primeira fase, durante o primeiro semestre pela participação que os pais tiveram, quando convidados e pela disponibilidade imediata de virem apresentar o seu país no caso da Alemanha e da Venezuela, e no segundo semestre também o envolvimento da família foi igualmente positivo.

[...]

Clara: Como considera que as crianças reagiram a esse envolvimento das famílias?

Orientadora Cooperante: eu acho que as crianças ficaram muito satisfeitas, ao verem que o E.E. se interessa por aquilo que eles fazem, elas.... Curioso, eu penso que a atitude que as crianças tiveram ao longo deste ano teve a ver precisamente com o empenhamento da família nas suas atividades, e eu penso que as crianças gostaram e empenharam-se e estou convencida que foi o que levou a que estas crianças modificassem a sua atitude face à aprendizagem, acredito que o projeto teve essa importância.

Clara: Acha que esse envolvimento potenciou as aprendizagens das crianças?

Orientadora Cooperante: Sim, eu penso que sim, pode não ser uma consequência imediata, mas pode ser um resultado a

| | |
|--|--|
| | <p>longo prazo, ver que o trabalho que eles realizaram, tem valor para a família, isso contribui para aprendizagens futuras. [...]</p> <p>Eu acho que, quando a família está presente, seja na escola ou fora dela, mas neste caso na escola, tudo contribui para o desenvolvimento da criança. É intrínseco que, o envolvimento da família, quer seja na escola ou fora, contribui para que a atitude das crianças, o seu desenvolvimento pessoal é tão positivo e visível e faz com que haja vontade de estudar de trabalhar e que haja vontade de aprender e de se desenvolver. [...]</p> <p>A partir do 1.º ano pareceram-me pais presentes mas com este projeto, notei realmente que era verdade, a minha ideia de que tenho uma turma e tenho um grupo de pais que se for preciso estar a maioria está e eu considero que o projeto ajudou a revelar isso mesmo, que realmente os pais são interessados e atentos, confirmei isso! [...] tenho pais que nas reuniões de avaliação me disseram: - Ó professora! Eu tive de ir procurar o que era kamishibai porque as crianças falavam constantemente do kamishibai e eu tive de pesquisar e procurar saber o que era o projeto kamishibai [...] realmente houve vários pais [...] que disseram: professora, eles estão sempre a falar no projeto kamishibai, do que fizeram e o que não fizeram.</p> |
|--|--|

| <p>Categoria</p> <p>Alunos construtores das suas próprias aprendizagens</p> | |
|--|--|
| <p>Indicador: É onde se enquadram as unidades de registo que evidenciam a participação ativa dos alunos no projeto e que foram tidas em consideração as ideias dos mesmo no Desenvolvimento das atividades.</p> | <p>FG 1</p> <p>Professora Estagiária Rita: Olhem e vocês acham que ao longo deste projeto nós ouvimos as vossas opiniões, os vossos interesses?</p> <p>Aluna Daniela: Sim! Porque na construção da história cada um deu uma ideia e depois juntámos as ideias todas e depois formamos uma ideia só com todas as ideias.</p> <p>Professora Estagiária Clara: Muito bem, Daniela!</p> <p>Professora Estagiária Rita: E tu Ema, achas que as tuas ideias foram ouvidas, interessou-te o que fizemos ou preferias ter feito outras coisas?</p> <p>Aluna Ema: Interessou!</p> |
| | <p>FG 2</p> <p>Professora Estagiária Joana: Vocês acham que as vossas ideias e interesses foram tidos em conta?</p> <p>Todos os alunos: Sim!</p> |

[...]

Professora Estagiária Joana: Quando estávamos a escrever a história perguntávamos alguma coisa?

Aluna Melissa: Sim, as nossas ideias.

[...]

Professora Estagiária Joana: Nós fizemos todos uma personagem e votamos.

Aluna Iris: E a que foi mais votada foi a Jomina.

Professora Estagiária Joana: E como é que nós fizemos o nome da Jomina? Começamos com sílabas. E como é que nós escolhemos a Jomina no fim?

Aluna Melissa: Porque foi a mais votada!

FG 3

Professora Estagiária Joana: [...] Acham que durante este projeto, do início até ao fim, as vossas ideias foram tidas em conta?

Vários alunos: Sim!

Aluna Mara: E deixamos que as ideias dos outros se fossem realizar como as nossas.

FG 4

Professora Estagiária Rita: Tendo em conta quer a primeira fase e a segunda, ao longo do percurso vocês acham que os vossos interesses eram ouvidos? Vocês acham que no desenvolvimento das atividades as vossas ideias e sugestões foram tidas em conta? Ou acham que não?

Aluno Mário: Mais ou menos.

Professora Estagiária Clara: O que gostavas de ter feito que não fizeste?

Aluno Paulo: Eu queria fazer a técnica dos pontinhos em todas as imagens.

Professora Estagiária Rita: Como é que foi a elaboração da história? Eu e a professora Joana trouxemos a história escrita e dissemos: “olhem aqui está a história!” Foi?

Aluno Mário: Não, fizemos todos. Fizemos no quadro e copiávamos no caderno.

Aluno Paulo: Fizemos um desenho num dado, lançamos o dado e vimos qual foi a imagem que calhou e depois desenhamos isso.

Professora Estagiária Rita: E a personagem, vocês acham que foi criada de acordo com as vossas opiniões com as vossas ideias? Ou gostavam que tivesse sido feita de outra forma?

Aluno Paulo: Eu acho que estava bem assim.

Professora Estagiária Rita: Como selecionamos a personagem para a história?

| | |
|---|--|
| | Aluno Paulo: Fizemos uma votação! E por isso teve a opinião de todos! |
| <p style="text-align: center;">Categoria Trabalho Colaborativo entre docentes</p> | |
| <p>Indicador: É onde se enquadram as unidades de registo que permitem compreender como é que o projeto desenvolvido implicou a colaboração entre docentes.</p> | <p style="text-align: center;">OC</p> <p>Professora Estagiária Rita: E de que forma é que a professora considera que este projeto promoveu o trabalho colaborativo entre docentes, no caso, entre a professora, as professoras estagiárias e as professoras da universidade?</p> <p>Orientadora Cooperante: Eu acho que foi um trabalho mesmo colaborativo! Quer dizer eu não fiz nada sem vocês, vocês precisaram da turminha para trabalhar, as professoras da universidade também com as suas ideias... é assim acho que é tão evidente que tudo foi feito em colaboração, aproveitando todas as ideias e entrosando todas estas diferenças e todas estas igualdades, porque todos somos diferentes mas somos todos iguais porque conseguimos construir uma história. É positivo, houve envolvimento, houve colaboração desde o início. [...]</p> <p>Professora Estagiária Rita: Neste caso, o trabalho foi feito no âmbito do estágio, se tivesse feito um projeto Kamishibai Plurilingue na escola considera que teria sido mais vantajoso fazê-lo colaborativamente com outros professores?</p> <p>Orientadora Cooperante: Olha sem dúvida que era! Mas todos temos que estar envolvidos e nem sempre é fácil «estarem todos no mesmo barco».</p> |

| | |
|--|---------------------------------|
| <p style="text-align: center;">Categoria Estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade</p> | |
| <p>Indicador: É onde se enquadram as unidades de registo que permitem compreender se o projeto desenvolvido possibilitou o estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade.</p> | <p>Observação participante.</p> |

| <p style="text-align: center;">Categoria</p> <p style="text-align: center;">Definição de pontos de contacto entre projetos</p> | |
|---|---|
| <p>Indicador: É onde se enquadram as unidades de registo que evidenciam os contactos estabelecidos com outros projetos.</p> | <p>Projeto de turma <i>Ioga da Leitura</i>.</p> |

Anexo 9 – Kamishibai Plurilingue

“Viajar sem sair do lugar!”

Um kamishibai construído por:

Crianças do 2.ºano 2018/2019 &

Professora Cooperante, Joana Viana, Rita Cardoso

P2

Junto da janela, Jomina põe-se a imaginar:

Gostava tanto de viajar

Mas tenho medo de voar...

Outros países quero conhecer

E dos outros meninos saber

O que veem da sua janela

E o que pensam junto dela.

P3

O avô que sabia pilotar

E pelo mundo andou a viajar

Disse à Jomina:

-Vamos viajar

Sem sair do lugar?”

P4

“-Avô, como é isso possível?

Isso seria incrível!”

- Vamos dar asas à imaginação e construir um avião!”

P5 – E lá vão os dois em viagem!

Qual será a primeira paragem?

Da janela do avión⁴ [áviön]

Veem o Arco de la Federación⁵ [arcó de lá fédéración]!

Onde será que estão?

⁴ Avião.

⁵ Arco da Federação (monumento histórico da Venezuela).

P6 – só ilustração

P7 – Onde será que estamos agora?

Avô! Do almoço já não é hora!?

- Bratkartoffeln⁶ [vra-hta-tófen] vamos provar

E sem fome vamos ficar!

Ouvimos meninos a chamar

Großvater⁷ [grross-fá-ta] e Pilot⁸ [pi-lôte]!

Venham o Schloss [xe-lósse] Neuschwanstein [nóish-van-shdáine]⁹ visitar.

P8- ILUSTRAÇÃO

P9 - Jomina estás a gostar de viajar?

- Sim, mas eu nunca pensei 去旅行¹⁰ [tche-lhí-sing] sem sair do lugar!

- É fácil! É só abrir a janela da imaginação!

- E pelo mundo o que é que os outros verão?

- Nas cidades veem os carros a passar

E as pessoas de lá para cá atarefadas.

E nas quintas cultivadas

Veem flores coloridas e perfumadas!

P10

- E o menino chinês?

O que estará a ver desta vez?

- O 偉大的佛陀¹¹ [oidá-dé-fôtuó] talvez,

Ou o panda que é chinês!

P11- SÓ ILUSTRAÇÃO

⁶ Preparação de batatas fritas típica da Alemanha.

⁷ Avô.

⁸ Piloto.

⁹ Castelo de Neuschwanstein (é um palácio alemão construído na segunda metade do século XIX).

¹⁰ Viajar

¹¹ O Grande Buda. O Grande Buda é uma estátua de bronze de 34 metros de altura e 250 toneladas situada no alto de Ngong Ping, a parte mais alta da ilha de Lantau.

P12

- E esta menina da sua window¹² [uindou] o que verá?
- Vê um lago do lado de lá!
- Será que neste lago podemos nadar?
- Não! Porque o monster [mons-târ] of [ófe] Loch [lóc] Ness [nésse]¹³ está lá a morar!

P13 – SÓ ILUSTRAÇÃO

P14 Terminada a viaje¹⁴ [vi-á-rré]

Vemos uma linda paisagem!

Da nossa fenster¹⁵ [fen-sta] vemos um moliceiro¹⁶

Na bonita ria de Aveiro!

- Que bom que foi 去旅行¹⁷ [tche-lhí-sing] sem sair do lugar!

- Para a próxima apanhamos um airplane¹⁸ [ér-pleine]

Mas sem ser de cartão!

¹² Janela

¹³ Monstro do Lago Ness. O monstro do lago Ness, monstro de Loch Ness, também conhecido simplesmente por Nessie, é um criptídeo aquático que alegadamente foi visto no Loch Ness, nas Terras Altas da Escócia, no Reino Unido.

¹⁴ Viagem

¹⁵ Janela

¹⁶ Moliceiro é o nome dado aos barcos que circulam na Ria de Aveiro, região lagunar do Rio Vouga.

¹⁷ Viajar

¹⁸ Avião