



**Andreia Filipa dos
Santos Glória**

**O contributo da literatura infantil para a
sensibilização e valorização da diversidade na
Educação Pré-Escolar**



**Andreia Filipa dos
Santos Glória**

**O contributo da literatura infantil para a
sensibilização e valorização da diversidade na
Educação Pré-Escolar**

Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado 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.

o júri

presidente

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro
Professora coordenadora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Prof. Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Loyd Braga Fernandes Tomaz
Professora auxiliar convidada em regime laboral da Universidade de Aveiro

agradecimentos

O percurso académico foi um dos capítulos mais bonitos da minha vida e, por isso, quero agradecer a todos aqueles que fizeram parte dele:

À minha orientadora institucional, Doutora Ana Carlota Fernandes Tomaz, pelo seu encorajamento, disponibilidade e partilha. Obrigada por ter acreditado em mim, muitas vezes, mais que eu própria.

Às orientadoras cooperantes por abrirem a sua porta e partilharem os seus conhecimentos que foram imprescindíveis e levá-los-ei na minha bagagem para o resto da vida. E, às crianças com que tive a sorte de me cruzar ao longo deste ano, sem elas isto não seria possível, são elas as verdadeiras mestres de um professor/educador.

À minha colega de diáde, Jéssica Silva, que foi o meu braço direito ao longo destes 5 anos, mas em especial neste ano intenso. Sem ti, nada teria sido tão especial, foste um apoio fundamental, obrigada.

Às minhas três estrelas da sorte (avó, padrinho e tio), vocês que me guiaram e iluminaram nos momentos mais difíceis e de incerteza.

À minha mãe que é uma força da natureza, a minha maior inspiração, o meu verdadeiro porto seguro, uma guerreira da vida. Devo-te o mundo e, por isso, esta conquista não é minha, é nossa!

Ao meu irmão, que é a extensão do meu ser, uma inspiração e um exemplo a seguir. Muitas vezes deu-me forças sem saber que o fez, sou melhor todos os dias por ti. Nunca te esqueças, “quando for grande, quero ser como tu!”

Aos meus pedaços, que surgiram quando menos esperava, mas quando mais precisava. Foram e serão sempre um motor para ser mais e melhor, porque quero ser para sempre uma inspiração e um motivo para que vocês mesmas sejam a vossa melhor versão. E à minha Patroa que foi um exemplo e uma alavanca ao longo desta caminhada.

A toda a minha família, que embora longe estiveram sempre perto do meu coração. Obrigada por tudo, sou sortuda por vos ter.

Às pessoas com quem me cruzei ao longo desta caminhada, mesmo aquelas que perdi. Mas, em especial, às que permanecem, às amigas que levo para a vida e que fizeram com que a distância se tornasse menos solitária e mais fácil.

A Aveiro, a cidade que me acolheu, a cidade à qual vim parar “por sorte num comboio”. Há coisas que estão destinadas sem sabermos a razão. Serás para sempre “a cidade dos meus olhos”, porque em ti “encontrei o meu chão, a minha sorte, uma casa, uma história para contar, uma cidade para ficar”.

palavras-chave

Educação para a Cidadania, Diversidade, Cultura, Expressões de Género,
Literatura Infantil

O fenómeno da globalização originou diversas mudanças que ocorreram de uma forma acelerada. A par disto, o mundo passou a estar mais interligado, tornando-se mais complexo. Neste sentido, esta nova visão global do mundo conduziu à emergência de um novo conceito de cidadania. Perante esta nova realidade, o contexto educativo, tendo uma função social e educadora, teve de encontrar soluções para se adaptar de forma a conseguir garantir às crianças/aos alunos as competências, isto é, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessárias para que estes sejam capazes de compreender e respeitar a complexidade do mundo que os rodeia.

Assim, as sociedades atuais são marcadas pela diversidade e, conseqüentemente, o contexto educativo depara-se com um público escolar cada vez mais heterogéneo. Enquanto futuras profissionais da educação, importa-nos compreender, aceitar e responder de forma positiva a esta pluralidade de identidades para que consigamos formar cidadãos globais respeitadores da diversidade.

Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica, é essencial que ao longo desta o educador inicie a promoção da educação para a cidadania, de forma a que as crianças se desenvolvam e se construam, tanto como seres individuais como sociais, com os valores e atitudes de cidadania. Para isto, o educador deve recorrer a diversas estratégias e recursos pedagógicos apelativos. Neste sentido, importa destacar a literatura infantil como um excelente recurso didático, pois, normalmente, as crianças gostam de ouvir histórias nesta etapa da vida, mas também temos de realçar o seu papel no desenvolvimento da criança.

Deste modo, face a esta problemática, o presente Relatório Final de Estágio pretende dar a conhecer um Projeto de Intervenção e Investigação (PII), desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, que tem como principal objetivo compreender quais os contributos da literatura infantil na sensibilização e valorização da diversidade, num grupo de crianças de educação pré-escolar. Para isto, definiram-se os seguintes objetivos: i) consciencializar para a diversidade existente no mundo através do contacto com diversas realidades; ii) sensibilizar para a importância da diversidade (cultural e de expressões de género) e a sua valorização; iii) promover atitudes de respeito pela diversidade cultural e a identidade de género; iv) estimular o desenvolvimento de valores como a empatia, respeito e igualdade; v) promover o gosto pela literatura infantil; vi) motivar as famílias a envolverem-se nas atividades. Para atingirmos estes objetivos recorreremos a uma metodologia de investigação de índole qualitativa e exploratória com características de Investigação – Ação.

No processo de recolha de dados para a nossa investigação, ao longo do Projeto, optámos por recorrer a uma observação participante através das notas de campo e da áudio gravação de todas as sessões desenvolvidas, constituindo-se como fontes de informação complementar. No fim do Projeto, recorreremos a um inquérito por entrevista realizado às crianças e à orientadora cooperante, sendo ambas fontes de informação principal.

Assim, as transcrições das entrevistas realizadas tornaram-se o nosso *corpus* de análise e foram sujeitas a uma análise de conteúdo para que nos fosse possível analisar e interpretar os dados recolhidos com a finalidade de compreendermos se as atividades desenvolvidas no âmbito do nosso PII nos permitiram atingir os objetivos propostos. Neste sentido, a análise de dados recolhidos revelou que as crianças efetivamente ficaram mais consciencializadas para a diversidade, bem como compreenderam a necessidade de a valorizar. A par disto, a literatura infantil demonstrou constituir-se como um recurso didático potencializador para que isso acontecesse.

Além disto, o desenvolvimento deste PII também contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional, dando-nos ferramentas essenciais para o futuro enquanto cidadãs, mas também como futuras educadoras/professoras que pretendem preparar cidadãos para um exercício de cidadania plena.

keywords

Citizenship Education, Diversity, Culture, Gender Expressions, Children's Literature

abstract

The phenomenon of globalisation has led to a number of changes that have taken place at an accelerated pace. At the same time, the world has become more interconnected and more complex. This new global vision of the world has led to the emergence of a new concept of citizenship. Faced with this new reality, the educational context, having a social and educating function, has had to find solutions to adapt in order to guarantee children/students the competences, i.e. knowledge, skills, attitudes and values necessary for them to be able to understand and respect the complexity of the world around them.

Today's societies are marked by diversity and, consequently, the educational context is faced with an increasingly heterogeneous school public. As future education professionals, it is important for us to understand, accept and respond positively to this plurality of identities so that we can train global citizens who respect diversity.

As pre-school education is the first stage of basic education, it is essential that throughout it the teacher starts to promote citizenship education, so that children develop and build themselves, both as individuals and social beings, with the values and attitudes of citizenship. To do this, educators must use a variety of appealing teaching strategies and resources. In this sense, it's important to highlight children's literature as an excellent teaching resource, as children usually enjoy listening to stories at this stage of their lives, but we must also emphasise its role in the child's development.

In view of this problem, this Final Internship Report aims to present an Intervention and Research Project (IRP), developed as part of the Supervised Pedagogical Practice curricular unit, whose main objective is to understand the contributions of children's literature in raising awareness and valuing diversity in a group of pre-school children. To this end, the following objectives were defined: i) to raise awareness of the diversity that exists in the world through contact with different realities; ii) to raise awareness of the importance of diversity (cultural and gender expressions) and its appreciation; iii) to promote attitudes of respect for cultural diversity and gender identity; iv) to encourage the development of values such as empathy, respect and equality; v) to promote a love for children's literature; vi) to motivate families to get involved in the activities. In order to achieve these objectives, we used a qualitative and exploratory research methodology with Action Research characteristics.

In the process of collecting data for our research, throughout the project we opted to use participant observation through field notes and audio recordings of all the sessions, which were complementary sources of information. At the end of the project, we used an interview survey of the children and the co-operating supervisor, both of which were the main sources of information.

Thus, the transcripts of the interviews became our *corpus* of analysis and were subjected to a content analysis so that we could analyse and interpret the data collected in order to understand whether the activities developed within the scope of our IRP enabled us to achieve the proposed objectives. In this sense, the analysis of the data collected revealed that the children effectively became more aware of diversity and understood the need to value it. At the same time, children's literature proved to be a didactic resource that helped make this happen.

In addition, the development of this IRP has also contributed to our personal and professional growth, giving us essential tools for the future as citizens, but also as future educators/teachers who want to prepare citizens to exercise full citizenship.

Índice

Introdução Geral	1
Contextualização do Relatório Final de Estágio no âmbito da componente de formação da Prática Pedagógica Supervisionada	1
Identificação e delimitação da problemática e justificação da sua pertinência	2
Organização do trabalho	7
Parte I – Enquadramento Teórico	8
Introdução	9
1. Da educação para a cidadania à promoção da diversidade na educação pré-escolar....	10
1.1. Das características das sociedades atuais ao conceito de cidadania global	10
1.2. Da cidadania global ao conceito de educação para a cidadania	11
1.2.1. Conceito de Educação para a Cidadania	11
1.2.2. Educação para a cidadania na educação pré-escolar: Enquadramento nacional	14
1.2.3. A Educação para a Cidadania e a sensibilização e valorização da diversidade	16
1.2.3.1. Diversidade cultural	17
1.2.3.2. Diversidade de expressões de género	20
1.2.3.3. A sensibilização e valorização da diversidade: o papel do educador de infância	22
2. A literatura infantil na sensibilização e valorização da diversidade na educação pré-escolar.....	26
2.1. O contributo da literatura infantil para o desenvolvimento da criança.....	26
2.2. A importância do papel do educador no processo de mediação da leitura.....	30
2.2.1. Etapas da mediação da leitura.....	32

2.3.A literatura infantil como estratégia didática para promover a sensibilização e a valorização da diversidade.....	34
Síntese.....	36
Parte II - Projeto de Intervenção e de Investigação e Orientações Metodológicas	38
Introdução.....	39
1. Caracterização do contexto educativo	39
2. Apresentação e descrição do Projeto “Volta ao Mundo dentro de uma mala”.....	41
2.1. Contextualização e Delimitação da Temática do Projeto – fase 1	42
2.2. Conceção e Planificação do Projeto – fase 2.....	43
2.3. Implementação do Projeto “Volta ao mundo dentro de uma mala” – fase 3.....	46
2.3.1. Primeira Semana de Intervenção (27 a 29 de março).....	48
2.3.2. Segunda Semana de Intervenção (8 a 10 de maio de 2023).....	52
2.3.3. Terceira Semana de Intervenção (22 a 24 de maio).....	54
2.3.4. Quarta Semana de Intervenção (5 a 7 de junho de 2023).....	56
2.4. Avaliação do Projeto: resultados finais – fase 4.....	59
3. Orientações Metodológicas	60
3.1. Metodologia de investigação: Investigação-Ação.....	60
3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	62
3.2.1. Observação.....	63
3.2.2. Análise documental	66
3.2.3. Inquérito.....	67
Parte III - Apresentação, Análise e Interpretação dos dados.....	70
Introdução.....	71
1. Técnica de análise de dados: Análise de conteúdo.....	71
2. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos	73
2.1. Consciencialização para a diversidade do mundo	73

2.2. Sensibilização e valorização da diversidade.....	76
2.3. Atitudes e valores de cidadania	78
2.4. Envolvimento das famílias	80
2.5. Aprendizagens realizadas através da literatura infantil	82
2.6. Síntese dos resultados	84
Parte IV – Reflexão final.....	87
Referências Bibliográficas	93
Anexos.....	103

Índice de Quadros

Tabela 1 - Objetivos de formação e investigação.....	6
Tabela 2 – Síntese das sessões desenvolvidas ao longo do Projeto “Volta ao mundo dentro de uma mala”	46
Tabela 3 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	62
Tabela 4 - Sistema de categorias	72

Índice de Quadros

Figura 1 - Apresentação do fantoche João	48
Figura 2 - Construção do passaporte	49
Figura 3 - Pintura do nosso Mapa Mundo	49
Figura 4 - Representação da viagem a Moçambique no nosso Mapa	50
Figura 5 - Exploração da mala de viagem e dos objetos	50
Figura 7 - Dança ao som da música "A matwe matwe"	51
Figura 6 - Jogo "Terra-Mar" (Moçambique)	51
Figura 8 - Colagem dos lápis "Cor da minha pele"	51
Figura 9 - Preenchimento do diário de bordo	52
Figura 10 - Exploração dos objetos encontrados.....	52
Figura 11 – Jogo do “elástico” (China)	53
Figura 12 - Dança com as fitas	53
Figura 13 - Atividade "Cor da diversidade"	54
Figura 14 - Recorte e colagem dos objetos na coroa inspirada na Carmen Miranda	55
Figura 15 - Um exemplo do resultado final da atividade do peixe.....	56
Figura 16 - Apresentação do espetáculo inspirado na Carmen Miranda.....	56
Figura 17 - Resultado final de um dos sonhos do grupo	57
Figura 18 - Resultado da nossa árvore da bondade	58
Figura 19 - Jogo das cadeiras (Portugal)	59
Figura 20 - Um exemplo de uma resposta de um pai	59

Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CG – Cidadania Global

EC – Educação para a Cidadania

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IA – Investigação-Ação

IRP - Intervention and Research Project

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PII – Projeto de Intervenção e Investigação

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

RFE – Relatório Final de Estágio

SOE – Seminário de Orientação Educacional

UA – Universidade de Aveiro

UC – Unidade Curricular

Introdução Geral

Contextualização do Relatório Final de Estágio no âmbito da componente de formação da Prática Pedagógica Supervisionada

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de formação de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) articulada com a UC Seminário de Orientação Educacional (SOE), nas quais desenvolvemos as atividades que conduziram à elaboração deste RFE, objeto de Provas Públicas, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro (UA). Assim, no primeiro semestre elegemos uma temática e dedicámo-nos ao aprofundamento teórico da mesma, de forma a sermos capazes de desenvolver, de forma fundamentada, um Projeto de Intervenção e de Investigação (PII). No segundo semestre, e depois da fase de observação da realidade pedagógica para conhecimento do contexto educativo e das crianças, concebemos, implementámos e avaliámos o nosso PII que tem como título “*Volta ao Mundo dentro de uma mala*”.

De acordo com o Programa da UC da PPS do ano letivo 2022/2023, os estudantes estagiários são organizados em grupos de 2 elementos (díades), desenvolvendo a sua intervenção, num semestre, em contexto de Jardim de Infância (JI) e, no outro, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Trata-se de um conjunto de JI e de escolas protocoladas com a UA. Ainda de acordo com o referido programa, as atividades desenvolvidas pelos estudantes estagiários são supervisionadas quer pelo orientador da UA quer pelos orientadores cooperantes dos respetivos contextos.

Assim, no primeiro semestre realizámos a nossa intervenção numa turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, e no 2.º semestre, em contexto de educação pré-escolar, numa sala de atividades de um JI, igualmente do distrito de Aveiro, no qual implementámos o nosso PII. Tal como planeado no calendário de atividades da PPS, a intervenção decorreu em processo contínuo evoluindo da responsabilização coletiva, enquanto díade, até à responsabilização individual, obedecendo a um conjunto de fases em que a complexidade e a exigência ao nível da nossa ação e das nossas responsabilidades iam crescendo.

Os Projetos de Intervenção e de Investigação desenvolvidos pela díade foram distintos, mas complementaram-se na medida em que ambos tiveram como eixo estruturador comum, a Educação para a Cidadania (EC). Deste modo, e apesar da nossa intervenção passar de uma intervenção coletiva para uma intervenção individual alternada entre os elementos da díade, o trabalho desenvolvido pelas duas teve sempre por base a colaboração, sobretudo ao nível da planificação das atividades, da hétero-observação e da reflexão conjunta com vista à melhoria das nossas práticas.

No ponto seguinte identificamos e delimitamos a problemática inerente ao nosso PII, procurando justificar a sua pertinência.

Identificação e delimitação da problemática e justificação da sua pertinência

No século XXI, vivem-se tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas e, por isso, é necessária uma reconfiguração do ensino para que a educação consiga desenvolver nas crianças os saberes necessários para que sejam capazes de responder às exigências das sociedades atuais, pois a escola “enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências [deve constituir-se como um local] onde os alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (Decreto-Lei n.º 6478/2017, de 26 de julho)¹ para resolver os problemas com os quais se confrontam diariamente. Ainda nesta linha de pensamento, importa referir que vivemos numa sociedade com problemas globais associados à diversidade que caracteriza as sociedades atuais devido ao fenómeno da globalização, às desigualdades, aos extremismos, entre outros.

Esta crescente complexidade dos fenómenos mundiais suscita um sentimento de incerteza e, é nesse sentido, que a educação deve ter um papel ativo, pois existe um enorme fluxo de informações e é necessário informar e preparar as crianças, mas também desenvolver o sentido crítico das mesmas desde cedo para uma melhor compreensão do mundo que as rodeia e para exercerem de forma ativa a sua cidadania. Assim, estamos dependentes da “formação de cidadãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento” (Monteiro et al., 2017, p.3), que se espera que seja equilibrado, sustentável e justo.

¹ Despacho que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

É neste âmbito que surge a importância da Educação para a Cidadania que “visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Direção Geral de Educação, 2013, p.1). Assim, esta tem como objetivo central “contribuir para construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica” (Afonso, 2007, p.13), sendo, por isso, transversal em todo o currículo das crianças e dos alunos. Por isso, e tal como é salientado na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro et al., 2017), as instituições escolares devem “assentar as suas práticas quotidianas em valores e princípios de cidadania, de forma a criar um clima aberto e livre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de todos os membros da comunidade escolar” (p.10).

Para que isto seja possível é necessário que as instituições escolares consigam aceitar todas as características individuais de cada criança e que vejam essas particularidades como algo positivo, pois muitas vezes as instituições “[limitam] a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais” (Delors et al., 1996, p. 55). Isto é, e na nossa perspetiva, a escola deve ser um fator de coesão social e não de exclusão, independentemente das especificidades de cada criança.

Nesta perspetiva, e, sendo a Educação Pré-Escolar uma das etapas mais importantes da vida de uma criança, é essencial a sua consciencialização para o mundo que a rodeia. Assim, o papel do educador é fundamental para que as crianças adotem atitudes de respeito e abertura face ao outro e à diversidade, olhando para esta como meio de enriquecimento, ou seja, o processo educativo deve contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, em que se reconhece, se aceita e se valoriza a individualidade de cada um.

Desta forma, estaremos a apelar ao exercício de uma cidadania que se “[traduz] numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.” (Direção Geral de Educação, 2013, p.1). Para isto, é importante que o Educador organize o contexto educativo de forma a que seja democrático, isto é, um contexto em que todas as crianças sejam aceites e valorizadas, independentemente das suas diferenças, sejam elas a nível social, cognitivo, étnico, religioso ou qualquer outra, numa perspetiva de equidade, contribuindo para a igualdade no mundo (Silva et al., 2016).

Consequentemente, torna-se importante que o educador proporcione às crianças atividades que visam o contacto com outras culturas e realidades, desenvolvendo competências pessoais, sociais e culturais que serão imprescindíveis para a sua própria inclusão na sociedade. Tal como referem Leite e Rodrigues (2001 citados por Fonseca, 2018, p.11) “os valores vivem-se. Não se adquirem através de conceitos abstratos”, por isso, é essencial este contacto com situações práticas e experienciais, pois as crianças encontram-se a desenvolver competências e a interiorizar normas e valores inerentes à vida em sociedade, que são essenciais para a sua inserção na comunidade e para serem capazes de interagir com os outros de forma empática e respeitosa.

Neste sentido, e ao analisarmos o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define os perfis específicos de desempenho do educador de infância e do professor do 1.º CEB, verificamos que é importante que o educador disponibilize e utilize “materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (*alínea b, do ponto 2 da dimensão conceção e desenvolvimento do currículo*).

É nesta linha de pensamento que julgamos que a literatura infantil se torna um recurso didático que poderá servir como ponto de partida para promover, junto das crianças, a sensibilização e a valorização da diversidade. Com efeito, a literatura infantil, enquanto recurso didático, traz bastantes benefícios para a criança, tornando as aprendizagens a realizar mais motivadoras. Além disso, e como afirmam Azevedo e Balça (2006, citados por Mota, 2018, p.13), é importante que as crianças contactem com os livros precocemente para que “comecem a ser estimulados nessa vertente [, a literatura,] e ganhem não só o prazer pela leitura como também pelos valores, saberes e conhecimentos do mundo que os rodeia”. Adicionalmente, concordamos com Morgado e Pires (2010, citado por Fonseca, 2018) quando referem que os livros infantis podem ser vistos como

“janelas que se abrem sobre os modos de vida de outras pessoas. São portas que permitem entrar em, e sair de, quotidianos de experiência e que permitem interagir com outras pessoas, ou passar de uma organização social para outra. São pontes que permitem ao leitor imaginativamente atravessar de uma cultura para outra ou colocar-

se no meio entre as duas, num espaço que alguns autores clamam de interseção cultural (...)” (p.67).

Importa, ainda, referir que os livros infantis, enquanto recurso didático permitem criar diversos debates e reflexões, proporcionando oportunidades para que cada criança se exprima, desenvolvendo “valores e atitudes democráticas – [como] saber ouvir, argumentar, criticar, contestar, reivindicar, justificar, etc. – num confronto plural que vise o consenso e a melhor escolha possível” (Afonso, 2007, p.24), reforçando a necessidade e pertinência de momentos de diálogo nas etapas da mediação da leitura, em particular na pré e pós-leitura e, conseqüentemente, proporcionando à criança “experiências reais de participação e de vivência da cidadania” (Monteiro et al., 2017, p.10). Deste modo, importa realçar a importância do mediador da leitura, pois é este que deve planejar e mediar estas etapas com o intuito de tornar os momentos de leitura numa experiência pedagógica com significado.

O aprofundamento teórico que tivemos oportunidade de realizar no primeiro semestre e a reunião que realizámos com a nossa orientadora cooperante ainda no primeiro semestre, ajudaram-nos a compreender que seria pertinente e significativo, para o contexto onde iríamos realizar as atividades de PPS no segundo semestre, o desenvolvimento de um Projeto que tivesse como grande objetivo a sensibilização e a valorização da diversidade através da literatura infantil. Durante a fase de observação que decorreu entre 13 de fevereiro e 1 de março de 2023, recolhemos algumas evidências que vieram reforçar essa pertinência de desenvolvermos um PII com enfoque na diversidade. Por outras palavras, as situações observadas à luz do enquadramento teórico realizado previamente, conduziram-nos a uma reflexão pessoal sobre a importância de desenvolvermos um Projeto junto das crianças que possibilitasse a desconstrução de *tabus* e preconceitos relacionados com a diversidade cultural e a diversidade de expressões de género, de forma a que as crianças compreendessem a diversidade no seu todo. Isto é, a diversidade manifesta-se também de outras formas e é importante que as crianças entendam isso, como por exemplo, a nível religioso ou a nível de necessidades educativas especiais, embora o Projeto desenvolvido se tenha focado apenas nos dois aspetos mencionados. É nesta linha de pensamento que Ribeiro (2011), e ao referir-se especificamente às questões de género, argumenta, dizendo que

“Muitas vezes a liberdade para a criança expressar suas curiosidades, sua abertura para a vida e para outras dimensões do ser humano, além da razão, é tolhida desde a tenra idade. Não só na infância, mas em qualquer idade, a educação como uma ação pela contradição e pela resistência navega em direção à reelaboração de padrões culturais que muitas vezes proíbem as expressões da sexualidade e as desconstruções dos estereótipos de gênero” (p.606).

Além disso, desde que iniciámos o nosso percurso formativo para sermos futuras profissionais da educação, sempre sentimos um grande interesse e curiosidade em compreendermos como se poderia abordar estes temas mais sensíveis junto de crianças, em particular temas relacionados com diversidade cultural e expressões de género, uma vez que se trata de um tema que não esteve presente no currículo do nosso curso, pelo que procurámos encontrar algumas soluções, como por exemplo, através da literatura e do aprofundamento teórico.

Neste enquadramento, e através do PII “*Volta ao Mundo dentro de uma mala*”, definimos a seguinte questão problema: “*Qual o contributo da literatura infantil na promoção da sensibilização e da valorização da diversidade?*”.

De forma articulada com a questão, definimos os objetivos de formação e de investigação presentes no **tabela 1**:

Tabela 1 - Objetivos de formação e investigação

Objetivos de formação	<ul style="list-style-type: none">- Consciencializar para a diversidade existente no mundo através do contacto com diversas realidades;- Sensibilizar para a importância da diversidade (cultural e de expressões de género) e a sua valorização;- Promover atitudes de respeito pela diversidade cultural e a expressão de género;- Estimular o desenvolvimento de valores como a empatia, respeito e igualdade;- Promover o gosto pela literatura infantil;- Motivar as famílias a envolverem-se nas atividades.
------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Objetivos de investigação	- Analisar as potencialidades da literatura infantil na sensibilização e valorização da diversidade.
----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

Organização do trabalho

Relativamente à organização do presente relatório, este encontra-se dividido em 4 partes, além da introdução, das referências bibliográficas e dos anexos.

A primeira parte corresponde ao “*Enquadramento Teórico*”, sendo que o primeiro ponto foca-se na Educação para a Cidadania, afunilando para as duas grandes temáticas: diversidade cultural e de expressões género. O segundo abordará o papel da literatura infantil na vida das crianças e como poderá ajudar na abordagem a temas sensíveis, especialmente o da diversidade.

A segunda parte do relatório intitulada “*Projeto de Intervenção e de Investigação e Orientações Metodológicas*” é dedicada à apresentação das diversas fases da construção do Projeto “*Volta ao mundo dentro de uma mala*”, incluindo a caracterização do contexto, e a explicação da natureza metodológica da dimensão investigativa e os respetivos instrumentos de recolha de dados.

A terceira parte, refere-se à “*Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos*”, onde nos centraremos na análise, interpretação e reflexão dos resultados obtidos com o nosso PII através da metodologia elegida e de acordo com as categorias de análise que foram definidas.

Por fim, na última parte, refletiremos sobre a importância da intervenção em contexto de PPS para a formação de futuros profissionais de educação, fazendo um pequeno balanço acerca do nosso percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

Parte I – Enquadramento Teórico

Introdução

O *Enquadramento Teórico* constitui a primeira parte do presente Relatório Final de Estágio. Este enquadramento sustenta todo o nosso PII e encontra-se dividido em dois grandes pontos, sendo o primeiro relativo à Educação para a Cidadania (EC) e o segundo à literatura infantil.

No que respeita ao primeiro grande ponto, *da educação para a cidadania à promoção da diversidade na educação pré-escolar*, começaremos por refletir sobre algumas características das sociedades atuais e como é que estas têm vindo a alterar o conceito de cidadania, passando este a assumir uma perspetiva global. Posteriormente, referiremos como esta perspetiva levou à necessidade de se repensar as abordagens educativas, surgindo a EC. Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica, é essencial que a EC seja integrada no currículo deste nível de ensino e, por isso, no ponto seguinte analisamos alguns documentos nacionais que a enquadram, do ponto de vista normativo, no contexto nesta etapa. De seguida, procuraremos explicitar como é que se pode, na nossa perspetiva, relacionar a EC com a promoção da sensibilização e valorização da diversidade, em contexto inclusivo. Sendo a diversidade uma temática bastante abrangente, focar-nos-emos, apenas em dois aspetos que considerámos mais pertinentes no desenvolvimento do PII, tratando-se da diversidade cultural e da diversidade de expressões de género, como já mencionado. Por fim, sendo nós futuras educadoras/professoras, não poderíamos terminar este ponto relacionado com a EC sem refletirmos sobre o papel do educador na valorização e na sensibilização das crianças para a diversidade, dado que é este o principal agente educativo na educação pré-escolar.

No que concerne ao segundo grande ponto, *a literatura infantil na sensibilização e valorização da diversidade na educação pré-escolar*, começamos por apresentar contributos promovidos por este recurso didático no desenvolvimento global das crianças. Neste seguimento, surge a importância do papel do educador como mediador da leitura, pois sem ele, as crianças não conseguiram usufruir de aprendizagens significativas. Assim, posteriormente, descrevemos as etapas da mediação de leitura que devem orientar a ação do educador de forma a conseguir promover essas aprendizagens. Por fim, desenvolvemos o último ponto ao redor do papel da literatura infantil na promoção da sensibilização e valorização da diversidade, ou seja, exploramos o seu potencial na abordagem de temas sensíveis como a diversidade.

1. Da educação para a cidadania à promoção da diversidade na educação pré-escolar

1.1. Das características das sociedades atuais ao conceito de cidadania global

Atualmente dão-se mudanças aceleradas devido ao fenómeno da globalização, que conseqüentemente levam ao surgimento de problemas globais como as alterações climáticas, as desigualdades, a pobreza, a insegurança, as migrações forçadas, o desrespeito pelos direitos humanos, a exploração de grupos sociais mais fracos, a injustiça, entre muitos outros (Cabezudo et al., 2010). Por outro lado, vivemos também num mundo marcado pela interação de diversas culturas (Marques & Bastos, 2016) e, por isso mesmo, caracterizado pela diversidade nas suas múltiplas manifestações.

Estas características do mundo atual colocam novos desafios à educação, pois importa que esta seja encarada como um meio de formação de cidadãos para que desenvolvam as competências necessárias para compreenderem o mundo à sua volta, enfrentarem os desafios e solucionarem os problemas da realidade em que vivem, isto é, num mundo cada vez mais globalizado, complexo e interligado (Tomaz, 2007). Compreendemos, assim, que o futuro do planeta dependerá da formação destes cidadãos para que consigam “contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico” (UNESCO, 2016, p.15).

Neste sentido, surge o conceito de cidadania que tem vindo a sofrer uma evolução ao longo dos tempos, acompanhando as transformações das sociedades atuais. Este conceito deixou de ser restringido à identidade nacional, passando a incluir uma perspetiva de cidadão mais alargada, isto é, de cidadão do mundo ou cidadão global (UNESCO, 2015a), pois, tal como salienta Tomaz (2007, p.78), “hoje [reconhece-se] que nenhum Estado-Nação pode operar em muitos domínios isoladamente do resto do mundo”.

Com efeito, e tal como afirma Eduardo Marçalo Grilo no *Fórum Educação para a Cidadania* (Marçalo Grilo, 2008), o conceito de cidadania vai muito além dos direitos e deveres que se devem exercer e cumprir. A cidadania é, assim, na sua perspetiva, “um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer”, em que devem ser encarados com a mesma prioridade tanto os problemas das sociedades, como as questões individuais, dando-se particular atenção ao respeito pela diversidade e pelas diferenças que caracterizam as sociedades atuais (Marçalo Grilo, 2008, p.9).

Por outras palavras, o cidadão deve agir perante os problemas globais e não apenas individuais ou locais, percebendo que “o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local” (UNESCO, 2015a, p.14).

Assim, perante esta nova noção de cidadania, surge o conceito de Cidadania Global (CG) que segundo a UNESCO (2015a), se refere “[...] ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum” (p.14). Consequentemente, torna-se imperioso que um cidadão global seja capaz de compreender e agir de modo ativo e consciente, num espaço que inclui o seu meio local e global e comprometido com os valores universais de justiça e de respeito, em particular o respeito pela diversidade (Silva, 2017; UNESCO, 2015a)

Neste enquadramento, verificamos que surge a necessidade de se repensar as abordagens didáticas no âmbito de uma educação global, surgindo assim a educação para a cidadania (EC).

1.2. Da cidadania global ao conceito de educação para a cidadania

1.2.1. Conceito de Educação para a Cidadania

Através da leitura dos textos e documentos consultados por nós foi possível constatar que existem diversas definições para o conceito de EC, e que também são usadas diferentes terminologias como educação global, educação para a cidadania global, educação para a cidadania, dependendo dos autores e das instituições ou organizações internacionais. A título de exemplo, vemos o uso do termo “educação global” em documentos como o *Guia prático para a educação global. Um manual para compreender e implementar a educação global*, do Conselho da Europa (Cabezudo et al., 2010), o uso do termo “educação para a cidadania global” em documentos produzidos pela UNESCO (2015a; 2016) e do termo “educação para a cidadania” em documentos produzidos sob a responsabilidade da Direção Geral de Educação/Ministério da Educação como é o caso da *Estratégia Nacional e Educação para a Cidadania* (Monteiro et al., 2017). Contudo, as linhas que por vezes separam os conceitos são ténues pelo que optámos por usar no presente trabalho o termo Educação para a Cidadania.

Assim, segundo a *Declaração de Maastricht* (2002 citado por Cabezudo et al., 2010, p.6) a EC é “capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos

humanos para todos”. Desta forma, este tipo de educação proporciona uma aprendizagem transformativa e, por isso, implica uma mudança radical no ensino.

Ainda no mesmo documento, Cabezudo e colaboradores (2010) definem a EC como “uma «preparação» permanente para a vida, em que a aquisição de competências operativas e emocionais para analisar a realidade e pensar criticamente sobre ela, torna possível a transformação dos aprendentes em agentes sociais activos” (p.17). Assim, a EC pressupõe-se como um processo de aprendizagem ao longo da vida, dotando as crianças e jovens com ferramentas necessárias para se tornarem agentes de mudança.

Para que tal aconteça, é fundamental que na operacionalização da EC os educadores e professores tenham em consideração três dimensões essenciais: a dimensão cognitiva, a dimensão socioemocional e a dimensão comportamental (UNESCO, 2016), contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e jovens enquanto membros participantes de uma comunidade (Gonçalves, 2007). Retomando as dimensões propostas pela UNESCO (2016), importa percebermos o que cada uma delas implica e que tipo de aprendizagens visam promover. Assim:

- a dimensão cognitiva visa a “aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais” (p.15);
- a dimensão socioemocional implica o desenvolvimento de um “sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade” (p.15);
- a dimensão comportamental remete-nos para a importância de se desenvolver a capacidade das crianças e jovens atuarem de forma “efetiva e responsável, [a nível] local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável” (p.15).

Nesta linha de pensamento, O’Shea (2003, citado por Cardona et al., 2015) elenca também um conjunto de objetivos fundamentais para as práticas de educação para a cidadania. Do conjunto de objetivos propostos destacamos os seguintes: a promoção de uma cultura de democracia e direitos humanos; o fortalecimento da coesão social, da compreensão mútua e a solidariedade; a promoção da construção de identidades pessoais e

coletivas. Portanto, os objetivos da EC acabam por estar todos interligados, não esquecendo que se trata de um conjunto de objetivos cuja concretização pressupõe um processo de aprendizagem que pode desenrolar-se ao longo da vida.

Consequentemente, a EC é multifacetada, envolvendo diferentes dimensões, tais como: a educação para a igualdade de género; a educação intercultural; a educação para a defesa e a segurança/educação para a paz (Direção Geral de Educação, 2013). Constatamos, assim, que se trata de um conjunto de temas transversais à sociedade e, é por isso, que consideramos importante que estejam presentes na vida da criança precocemente para que esta seja preparada para viver uma vida individual na sociedade.

Com efeito, e tal como salientam Cardona e colaboradores (2015), a educação pré-escolar é hoje “reconhecida como um espaço de aprendizagem fundamental na vida das crianças” (p. 50). As autoras reforçam ainda que esta etapa educativa possibilita às crianças a interação quer com adultos que lhes são significativos, quer com outras crianças com diferentes experiências de vida, com diferentes valores e perspetivas, o que poderá constituir-se como um importante contributo para promover o desenvolvimento “da consciência de si e do outro” (p.50) e, consequentemente, do mundo que a rodeia.

Sendo o contexto educativo o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, este deve constituir-se como um local de aprendizagens significativas e onde se inicia o exercício da cidadania ativa, através de abordagens experienciais. Cardona et al. (2015), corroboram esta afirmação ao referirem que nesta fase em que a criança se esta a conhecer e a moldar-se enquanto pessoa e cidadã, é importante que se criem oportunidades para que as crianças possam “[...] explorar e discutir conceitos-chave de vivência democrática, valores de cariz universal e temas quotidianos do individual e do coletivo, tentando sempre fazer pontes com a vida real e levando [as crianças] a identificarem-se com as temáticas em análise” (p.43).

Por isso, acreditamos que a educação pré-escolar tem um papel realmente transformador, na medida em que tem influência na formação do ser humano enquanto membro de uma sociedade, tal como é defendido por Borges e Silva (2000) ao referirem que é fulcral nesta etapa as crianças familiarizarem-se com conceitos importantes que farão com que estas desenvolvam competências necessárias para que as relações com os seus pares sejam pautadas pelo respeito pelo outro que é diverso de si, apesar das semelhanças que possa apresentar, olhando para esta diversidade, seja ela qual for, como um fator de

complementaridade e enriquecimento, “[...] porque o objetivo é formar cidadãos para uma sociedade aberta e plural” (p.2).

Apesar desta consciência, há ainda um longo caminho a percorrer para garantirmos uma educação de qualidade, que na nossa perspetiva, é aquela que realmente prepara as crianças e os jovens para um futuro como agentes de mudança. Contudo, a *Declaração de Incheon* (UNESCO, 2015b), que tem na sua origem o objetivo do desenvolvimento sustentável 4 “*Educação de Qualidade*” apresenta uma nova visão da educação, em que os governos assumiram o compromisso de, até 2030, implementar diversas metas educacionais que garantam a todos uma educação de qualidade e inclusiva, mostrando-nos que continuam a ser feitos esforços a nível global para a melhoria da qualidade da educação no seu geral, e em particular, para a melhoria das práticas de EC.

Em Portugal, a EC também se tem assumido como uma preocupação e a nível nacional existem vários documentos reguladores que podem auxiliar os educadores e professores a conceber e implementar práticas educativas que vão ao encontro dos objetivos para esta área. Neste sentido, e como profissionais da educação em formação consideramos importante conhecer esses mesmo documentos, aspeto sobre o qual nos debruçaremos no próximo ponto.

1.2.2. Educação para a cidadania na educação pré-escolar: Enquadramento nacional

Como referido, um dos documentos orientadores para a ação educativa no âmbito da EC e que é considerado como uma referência é a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (Monteiro et al., 2017) que foi implementada no ano letivo 2017/18. Este documento tem como objetivo apresentar um

“conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro (...) [privilegiem] a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática (...)” (p.1).

Portanto, a ENEC tem como finalidade promover a EC nos contextos educativos, recomendando o reforço desta desde a educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória através da implementação da componente curricular *Cidadania e Desenvolvimento*. Esta componente deve ser uma abordagem com base em objetivos estipulados pelo documento em análise, dos quais destacamos: assentar em práticas educativas que promovam a inclusão; envolver as crianças em metodologias ativas e oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais; promover o bem-estar e a saúde individual e coletiva; acompanhar as especificidades das crianças. Para isto, os diferentes domínios da EC são organizados em três grupos, destacando o primeiro que é obrigatório em todos os níveis e ciclos de escolaridade, uma vez que aborda áreas transversais e longitudinais, tais como, a igualdade de género e a interculturalidade.

Outro documento fundamental e que visa orientar as práticas educativas dos educadores são as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016) que se baseiam nos objetivos pedagógicos definidos na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). As *OCEPE* “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no II, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p.5). Além disso, neste documento são definidas três grandes áreas de conteúdo para a educação pré-escolar, sendo elas, a área de Formação Pessoal e Social; a área de Expressão e Comunicação; a área do Conhecimento do Mundo.

Destacamos a área de formação pessoal e social no contexto da EC, pois além de ser uma área transversal, relaciona-se com as relações pessoais intrínsecas, bem como as extrínsecas (o Outro e o mundo), “num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p.33). A par disto, são várias as aprendizagens a promover nesta área, destacando-se, a construção da identidade; a convivência democrática e cidadania; o conhecimento e aceitação das suas características pessoais e da sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; o reconhecimento e a valorização de laços de pertença social e cultural; o desenvolvimento do respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; o respeito pela diversidade e a solidariedade com os outros; o

desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.

Contudo, temos de realçar também a área do Conhecimento do Mundo, pois é uma área igualmente transversal que assenta numa organização do ambiente educativo que promove experiências educativas que dão sentido aos diferentes conteúdos. Além disto, esta área ajuda na descoberta e exploração das crianças do meio que as rodeia (o mundo), promovendo valores e atitudes que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente, como por exemplo, através de atitudes positivas na relação com os outros.

Assim, podemos afirmar que as *OCEPE* (Silva et al., 2016) podem auxiliar o/a educador/a na promoção da EC através das áreas destacadas.

1.2.3. A Educação para a Cidadania e a sensibilização e valorização da diversidade

Nos pontos anteriores procurámos compreender a importância e a urgência de se promover a EC desde a educação pré-escolar. Esta urgência prende-se com a necessidade de haver uma melhor compreensão, por parte dos cidadãos, das questões atuais do mundo e do seu impacto a nível local e global e, por isso, não é apenas uma necessidade, mas sim um desafio ético no mundo atual.

Desta forma, como já referido, dentro do contexto educativo é inevitável o contacto com a diversidade e, por isso, é necessário educar para a diversidade através da sensibilização e valorização da mesma, promovendo o respeito e a inclusão de todos os que nos rodeiam, uma vez que, e tal como salienta Vargas (2016) “A sociedade não é homogênea, somos diferentes, possuímos gostos, opções diferentes e precisamos ser respeitados pelo que somos e optamos ser” (p.13).

Posto isto, a educação deve ser um fator de coesão e jamais de exclusão social e, é neste sentido, que a EC atua. A inclusão é imprescindível dentro do contexto educativo para que as crianças consigam compreender e respeitar a diversidade. Para que isto seja possível, importa que as crianças vivenciem práticas pedagógicas diversificadas e que estas respondam às suas necessidades, interesses, motivações e características individuais, pois, e tal como defendem Stainback e Stainback e Sapon-Shevin (1994), “o objectivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma

comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade” (p.489, citados por Freire, 2008, p.10).

Assim, todas as crianças, independentemente dos seus fatores sociais, como a religião, nacionalidade, cultura, língua materna, etnia, orientação sexual de familiares, ou das suas diferenças individuais, sejam a nível cognitivo, como a nível motor e emocional ou das suas expressões de género, entre outros, devem ter acesso a uma educação inclusiva, participando na vida do grupo. Isto vai ao encontro do que é defendido no artigo 2.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), isto é, deve ser garantido a todos o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades e ainda o direito à diferença, não podendo o Estado “programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (alínea a, do ponto 3 do artigo 2.º).

Em suma, tal como Melo (2021) defende, a educação é um investimento não só ao nível pessoal dos envolvidos, mas também ao nível da sociedade em geral e, por isso, a diversidade é, sem dúvida, uma temática essencial a ser trabalhada com as crianças para que o ambiente educativo se constitua como um ambiente inclusivo.

Estando conscientes de que a diversidade é uma temática muito abrangente, consideramos que seria necessário focarmo-nos em aspetos específicos da diversidade no âmbito do nosso PII, como já mencionado. Nesse sentido, iremos abordar nos seguintes subtópicos aspetos relacionados com a diversidade cultural e de expressões de género.

1.2.3.1.Diversidade cultural

Devido à constante mobilidade de pessoas, isto é, aos movimentos migratórios, as instituições escolares confrontam-se cada vez mais com uma população escolar marcada pela sua heterogeneidade cultural. Por outras palavras, nos dias de hoje, existe uma grande diversidade cultural dentro dos contextos educativos.

Para entendermos em que é que consiste a diversidade cultural, julgamos que é importante começar por definir o conceito de cultura, embora não haja uma definição exata, pois diversos autores definem-na através de diferentes interpretações. Deste modo, fomos procurar compreender o conceito a partir de documentos produzidos por organizações internacionais e que se constituem como importantes referências.

Assim, a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (Ministério Público, 2001) compreende que a cultura é

“um conjunto de características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais diferenciadoras de uma sociedade ou de um grupo social, e que compreende, para além da arte e da literatura, os estilos de vida, as formas de viver em conjunto, os sistemas de valores, as tradições e as convicções” (p.1).

Já a UNESCO (2009), através do Relatório Mundial produzido por esta organização e intitulado *Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural*, defende que este conceito pode ter dois significados complementares,

“Em primeiro lugar, é a diversidade criativa plasmada nas «culturas» específicas, com as suas tradições e expressões tangíveis e intangíveis únicas. Em segundo lugar, a cultura (agora no singular) alude ao instinto criativo que se encontra na origem da diversidade de culturas” (p.8).

Sintetizando, a partir da análise destas duas definições, constatamos que o conceito de cultura possui aspetos tangíveis e intangíveis. Os aspetos tangíveis referem-se a todos os elementos físicos de uma cultura, como os trajes e os intangíveis a todos os elementos imateriais, como por exemplo, a arte e as práticas verbais. Assim, a cultura é tudo o que envolve um sujeito, isto é, o seu conhecimento, as suas crenças, a arte, as leis, os costumes, os hábitos, as rotinas e todos os traços distintivos de um indivíduo adquiridos como membro de uma sociedade.

Relativamente ao conceito diversidade cultural, a UNESCO (2007), na *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* define-o como “a multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão” e que se manifesta de “variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o património cultural da humanidade mediante a variedade das expressões

culturais”, e também “através dos diversos modos de criação, produção, difusão e distribuição e fruição das expressões” (p.4).

Desta forma, podemos afirmar que o conceito de diversidade cultural se refere às múltiplas formas através das quais as diferentes culturas existentes no mundo se expressam, pois existem diversos grupos culturais, sociedades e povos, cada um com as suas manifestações culturais.

Para que haja uma efetiva valorização da diversidade cultural é necessário superar estereótipos, preconceitos e terminar com a hierarquização cultural e, nesse sentido, surgem dois conceitos fundamentais que se complementam com o de diversidade cultural, sendo eles os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade (Fonseca, 2018).

No que diz respeito à multiculturalidade, podemos dizer que esta se refere à constatação da existência, num mesmo contexto, de diversas culturas que coexistem entre si (Cortesão & Pacheco, 1991, p.34). Neste sentido, o multiculturalismo é definido “como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades” (Cortesão & Pacheco, 1991, p.34).

No que respeita a interculturalidade, e de acordo com Tavares (2016 citado por Fonseca, 2021, p.9), esta pressupõe, não só “a coexistência de duas ou mais culturas, através da convivência assídua”, mas também que “o indivíduo [conheça] novas culturas, [conviva] com outros modos de viver e pensar, podendo mesmo vir apropriar-se desses mesmos costumes, passando a assumi-los como parte da sua cultura”. Compreendemos assim que a interculturalidade implica um diálogo entre culturas, implica que o indivíduo sinta vontade de conhecer e compreender outras culturas, que as respeite e que as perspetive como uma mais-valia e um enriquecimento para si próprio. Desta forma, concordamos com Vilar (2009) quando refere que a interculturalidade pode ser perspetivada como uma “estratégia e uma forma inovadora de conviver e coabitar nas sociedades contemporâneas com a diversidade de grupos culturais e étnicos” (p.52).

Resumindo, a multiculturalidade refere-se às diversas culturas existentes num mesmo local e, conseqüentemente pressupõe o contacto entre as mesmas. Já a interculturalidade vai muito além disto, ou seja, diz respeito à compreensão e à vontade de conhecer o outro e as suas culturas, podendo até se apropriar das mesmas

É nesta linha de pensamento que surge a educação intercultural, pois, tal como defendem Cardona et al. (2015), é necessário “valorizar a diferença e aceitar a igualdade sem

que isso represente uniformidade ou homogeneização” (p.41). Assim, a educação intercultural constitui-se como fonte de aprendizagem para todos, desenvolvendo em cada um a capacidade de comunicar, incentivando “a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade” (Direção Geral de Educação, 2013, p.5).

Concluindo, na nossa perspectiva, a diversidade cultural torna o mundo mais rico e variado, com diferentes perspectivas, ideias e vivências. Além disso, faz emergir capacidades e valores humanos essenciais para a construção de um mundo melhor e, por isso, esta é um dos “principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações” (UNESCO, 2007, p.2). Consequentemente, em contexto educativo, a diversidade cultural é realmente algo enriquecedor não só para as crianças, mas também para os profissionais e até para o próprio contexto.

1.2.3.2. Diversidade de expressões de género

Um contexto educativo inclusivo passa pela aceitação e respeito de cada singularidade de todos os indivíduos, tal como já referimos anteriormente. Por isso, a sensibilização para a diversidade de expressões de género é igualmente uma meta para que o contexto educativo se torne efetivamente de todos e para todos. A diversidade de expressões de género é uma temática que começou a ter impacto na sociedade recentemente e, por isso, ainda coloca imensos desafios nas práticas educativas dos educadores.

Se, por um lado, verificamos uma maior abertura para a abordagem de temas sensíveis como este, por outro constatamos também a existência de estereótipos e preconceitos. Os estereótipos, segundo Gonçalves (2019), consistem em “imagens subjetivas e pessoais que se interpõe entre o indivíduo e a realidade” (p.21). O mesmo autor defende que “a única forma de os modificar conscientemente, para que não se formem com base num sistema de valores muitas vezes sem fundamento, tornando-se inclusivamente perigosos, é através da educação” (Gonçalves, 2019, p.21).

Sentimos, por isso mesmo, que há várias mudanças que necessitam ocorrer dentro do contexto escolar de forma a possibilitar que cada criança se desenvolva e se conheça sem qualquer estereótipo ou preconceito pré-concebido. Infelizmente, tal como salienta Vieira (2013), ainda continuamos a assistir a “práticas pedagógicas consonantes com [...] ideias estereotipadas” (p.52) sobre os diferentes papéis de género, ou seja, contêm potencialmente discriminação por derivarem de ideias estereotipadas. Contudo, esta realidade não está

presente apenas nas instituições. As crianças desde que nascem são alvos de estereótipos atribuídos ao sexo com o qual nasceram. São inúmeros os exemplos destas atitudes e práticas, também por parte das famílias, e que se refletem, como por exemplo, na organização dos espaços, no vestuário e no nome elegido (Cardona et al., 2015). Esta realidade está relacionada com o facto de continuarem a existir estereótipos de género na sociedade, isto é, tanto a família como todos os agentes de socialização continuam a educar as crianças de diferentes formas, dependente do seu sexo, “como se a diferenciação biológica determinasse as características pessoais, as oportunidades de desenvolvimento e os percursos de vida de uns e de outros” (Cardona et al., 2015, p.17).

Neste sentido, importa distinguir o termo “sexo” do termo “género”. Segundo Cardona et al. (2015, p.12), o “termo sexo é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” e o “termo género é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (Cardona et al., 2015, p.12).

Nesta linha de pensamento e, tal como defende Beauvoir (1949 citado por Cardona et al., 2015), o ser humano nasce com um sexo atribuído, mas não quer dizer que este se vá identificar com o género a que é atribuído perante a sociedade, isto é, e a título de exemplo, “o sexo feminino não nasce mulher, mas sim torna-se mulher pela incorporação de modos de ser, de papéis, de posturas e de discursos com o modelo na cultura a que pertence” (Cardona et al., 2015, p.13). O *guia para profissionais de educação sobre diversidade de expressões de género na infância* (AMPLOS, s/d.) defende a mesma ideia ao referir que “a expressão do género masculino ou do género feminino depende em grande parte da educação que se recebe, do ambiente onde se cresce e da sociedade na qual se está inserido” (p.5), ou seja, muitos indivíduos acabam por se identificar com um dos géneros devido a preconceitos sociais ou culturais da sociedade em que se insere.

Adicionalmente, as crianças identificam-se com as pessoas adultas do mesmo género do seu quotidiano, vendo-as como modelo. Consequentemente, imitam-nas, porque consideram que os seus comportamentos são os mais adequados perante o seu género, tal como é defendido por AMPLOS (s/d.) – *Associação de Mães e Pais pela Liberdade de*

Orientação Sexual e Identidade de Género - quando refere que a “infância é [uma] fase de aprendizagem de papéis de género” (p.6).

Apesar disto, existem casos em que as crianças não se identificam com o lhes está social e culturalmente reservado. Esta situação, denomina-se, segundo a AMPLOS (s/d., p.7), como “diversidade de género”. Esta ocorre quando as crianças experimentam variações de género e é essencial para a construção da sua identidade.

Consideramos, desta forma, que o contexto educativo deve ser um “ambiente formativo, no sentido da inclusão e da livre expressão da pessoa, [constituindo]-se como comunidades de valores e de respeito” (AMPLOS, s/d., p.13). Para isto, é indispensável que o contexto educativo desconstrua as ideias estereotipas, ou seja, que se reja por uma orientação de género neutra sem estereótipos, constituindo-se assim como agente importante na naturalização das expressões de género e poderá ser um exemplo a seguir por toda a comunidade envolvente, em especial as famílias.

Neste sentido, julgamos que é de realçar o envolvimento de toda a comunidade escolar neste âmbito, falando com naturalidade sobre estas temáticas para que toda a comunidade possa ter um papel ativo de forma informada. Dentro da comunidade escolar não podemos deixar de realçar o papel das famílias, pois poderá contribuir para que ocorram também mudanças de perspetiva no seio das mesmas, uma vez que a família pode constituir-se como o maior responsável pela criação de ideias pré-concebidas. A ponte entre as crianças e a comunidade escolar é feita pelo profissional da educação, sendo este uma peça fundamental na mudança do panorama atual do mundo e, por isso, será nele que nos iremos focalizar no ponto seguinte.

1.2.3.3. A sensibilização e valorização da diversidade: o papel do educador de infância

Como já mencionado, a diversidade, nas suas múltiplas manifestações, é um dos principais desafios das instituições escolares, tal como é defendido por Paim e Frigério (1997) ao referirem que as escolas têm “dificuldades para lidar com a diversidade. [...] As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens” (p.2).

Deste modo, cabe aos educadores/professores saber lidar com este desafio, olhando para a diversidade como um enriquecimento e não como um constrangimento. Tal como

mencionámos anteriormente, a educação pré-escolar tem um papel importante no desenvolvimento da criança e, por isso, torna-se pertinente o contacto com temáticas relacionadas com a diversidade durante o seu processo de desenvolvimento, perspetivando-a como cidadã do mundo.

Assim, é necessário que o educador tenha consciência de que as crianças iniciam a Educação Pré-Escolar em condições muito diversas, pois já viveram um processo educativo na família, ou na creche ou ama. Portanto, na nossa perspetiva, o educador assume um papel bastante importante nesta fase de adaptação da criança ao JI, necessitando de organizar o ambiente educativo perante as necessidades e características das suas crianças. Uma das estratégias que poderá facilitar quer a entrada das crianças na educação pré-escolar, quer em todo o processo educativo, é a participação e o envolvimento das diferentes famílias, ou seja, importa que o educador crie uma base de cooperação e comunicação com a família. O contacto prévio com as famílias, tal como referido e reforçado nas *OCEPE* (Silva et al., 2016), é muito importante por forma a “recolher informações sobre o ambiente familiar e o contexto social de vida de cada criança, que [serão] úteis para que o/a educador/a preveja como a receber e acolher de forma individualizada” (p.98). Assim, estas são perspetivadas como parceiras na partilha de saberes e ideias, auxiliando, dessa forma, a compreensão e sensibilização para a diversidade existente no contexto educativo, mas também na conceção dos contextos educativos como “[lugares] [privilegiados] de comunicação interculturais” (Touraine, 1999, p.332, citado por Teixeira, 2022, p.24).

A observação ocupa também um papel preponderante na recolha de informações no que respeita aos gostos, às necessidades, características e individualidades de cada criança, por isso, é necessário que o educador esteja sempre atento ao que se passa ao seu redor. Para que isso aconteça, consideramos que é necessário que o educador desenvolva a sua capacidade reflexiva. Esta capacidade reflexiva tanto se pode manifestar no decurso da própria ação como após a ação. Podemos dizer, e sustentadas em Alarcão (1996, p. 97) que a reflexão na ação “ocorre quando o [educador /] professor reflete no decorrer da própria acção e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo” e que não tinham sido pensadas previamente. No que se refere à reflexão após a ação, esta ocorre quando educador, já de forma distanciada, procura realizar uma análise retrospectiva sobre o que se passou. Assim, e de acordo com a mesma autora, este “olhar a *posteriori*” (Alarcão, 1996, p.97) em relação ao momento da ação, ajuda o educador a compreender os sucedidos

durante a ação e a forma como os conseguiu resolver, tirando conclusões e melhorando na ação futura, assumindo uma postura mais conscientes da sua própria ação, dando-lhe um novo sentido.

Este ajuste por parte do educador às necessidades e interesses de cada criança, permite que estas se sintam seguras e estimuladas para o desenvolvimento de atividades significativas. A par disto, promove a autoestima das crianças, pois, desta forma, sentir-se-ão compreendidas, ouvidas, respeitadas, acolhidas e cuidadas. Nesta perspetiva, é fundamental que o educador faça uma seleção adequada dos métodos, das dinâmicas, das técnicas, das estratégias, das atividades e dos recursos a colocar à disposição das crianças, baseando-se nas características pessoais e culturais de cada criança, tendo em atenção possíveis suscetibilidades que poderão gerar sentimentos de exclusão. Desta forma, concordamos com as *OCEPE* (Silva et al., 2016), quando estas referem que na educação pré-escolar, o cuidar e o educar estão intrinsecamente ligados.

Adicionalmente, defendemos que o educador deve ver a criança como alguém competente, sendo, por isso mesmo, imprescindível que crie condições para que a criança tenha um papel ativo no contexto educativo. Nesta linha de pensamento, importa que o educador aceite que a criança tem “capacidade de pensar e de agir sobre si mesma” (Dahlber, Pence & Moss, 2003, p.162 citado por Craveiro & Iolanda, 2007, p.16). Claro que isto implica uma partilha de poder entre as crianças e o adulto, ou nas palavras de Ramiro Marques (1990, citado por Cardona et al., 2015, p.60), uma “democratização do poder”, passando a ação educativa a estar centrada nas crianças. Deste modo, revemo-nos nas palavras de Craveiro e Iolanda (2007) quando argumentam que a participação é um exercício e uma aprendizagem da cidadania, uma vez que a criança tem a possibilidade de sentir que pertence a um grupo e, conseqüentemente, a uma sociedade, assumindo um papel ativo na definição de regras de convivência democrática no processo de tomada de decisões relacionadas com as suas aprendizagens e com a vida no contexto educativo.

Por isso, é importante que o educador crie momentos de partilha, discussão e participação por parte das crianças com o intuito destas tomarem as suas próprias decisões, tendo em consideração o “que sentem, pensam, fazem, dizem, projetam, para que a intervenção educativa seja coerente” (Azevedo, et. al, 2018, p.3) e significativa para as mesmas.

Assim, o educador através do diálogo e do contacto com outras culturas e realidades, promove o conhecimento, a compreensão, o respeito e a valorização da diversidade, uma vez que “os preconceitos são [...] originados por aquilo que não sabemos ou por suposições errôneas, [e, por isso,] favorecer a abertura cultural é a chave para promover o diálogo intercultural e impedir o «choque de ignorâncias»” (UNESCO, 2009, p.17).

Neste sentido, o educador, sendo um modelo para as suas crianças, deve ser imparcial perante a diversidade e para que isso aconteça é necessário que o próprio seja capaz de identificar e de se desfazer dos preconceitos ou estereótipos que tenha, de forma a ser o mais justo e o mais compreensivo possível.

Surge, assim, o educador inclusivo, isto é, um “educador cultural”, assumindo-se como alguém “que vê a diferença ou a diversidade cultural como um benefício, que reconhece as diferenças e conhece as diferenças culturais” (Teixeira, 2022, p.31) de cada uma das suas crianças, implementando práticas que visem a sensibilização e a valorização da diversidade. Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, o educador inclusivo deve basear-se em princípios como, fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo e promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

Este aspeto também é aplicado no que diz respeito à diversidade de expressões de género, uma vez que o educador não deve fazer juízos de valor baseados em estereótipos ou preconceitos. Além disso, deve “observar e ouvir as suas crianças, [sendo capaz] de distinguir, ou ir compreendendo se a expressão de género é experiencial ou identitária, para melhor corresponder às suas necessidades e anseios” (AMPLOS, s/d., p.11). Assim, o educador jamais deve reprimir ou punir ações que representem esta diversidade, para que a criança se sinta livre e bem em explorar e em conhecer-se a si mesma. Além disso, deve falar frequentemente com a criança para perceber como se sente, mas também com os seus pares para que não surjam atitudes discriminatórias.

A AMPLOS (s./d., p.14) alerta também para a importância da organização do ambiente educativo, tomando certas medidas que favoreçam uma orientação de género neutra “em que todos os detalhes são tomados em consideração de forma a não refletirem estereótipos de género (quer no que se refere às cores dos bibes, aos brinquedos, às possibilidades de escolha de atividades, etc.)”.

Além disto, o educador deve “capacitar quem se relaciona com elas [...], ajudando a compreendê-las, em vez de tentar que sejam as crianças a mudar os seus comportamentos” (AMPLOS, s./d., p.10), ou seja, o educador deve auxiliar e acompanhar as famílias que poucas ferramentas e conhecimentos têm sobre estes temas, tentando que estas entendam as próprias crianças e não as repreendam ou as reprimam.

Todavia, é necessário repensar e refletir sobre a formação de profissionais da educação para que estes se sintam preparados a agir desta forma.

Para terminar, concordamos com Teixeira (2022) quando esta afirma que um bom educador de infância é aquele que tem a consciência que a sua ação influenciará as sociedades futuras e, por isso, a sua prática pedagógica deve ser assente em atitudes que promovam um ambiente inclusivo. Por outras palavras, consideramos urgente a criação de ambientes educativos em que compreendam a diversidade como algo enriquecedor, uma vez que permite a criação de oportunidades de aprendizagens significativas. Esta valorização e sensibilização para a diversidade pode ser promovida através de um recurso didático precioso nesta etapa da educação básica, a literatura infantil e, por isso, iremos debruçarmo-nos sobre ela no ponto seguinte.

2. A literatura infantil na sensibilização e valorização da diversidade na educação pré-escolar

2.1. O contributo da literatura infantil para o desenvolvimento da criança

No âmbito do nosso PII recorreremos à literatura infantil como estratégia didática. Assim, importa então percebermos de que modo a mesma favorece o desenvolvimento da criança. Com efeito, tal como salientam Ramos e Silva (2014) o contacto com a literatura infantil é crucial desde as idades mais precoces. Na mesma linha, Veloso (2003) defende também que “o livro deve estar ao lado do biberão” (p.5).

Contudo, apesar de nos dias de hoje a literatura infantil ser vista como um elemento fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo da criança, a verdade é que esta foi discriminada durante anos devido a se destinar a crianças. Em Portugal foi notório esta mudança de panorama relativamente à valorização da literatura infantil, sobretudo com o surgimento de vários projetos, entre os quais salientamos a título de exemplo os seguintes: o *Plano Nacional de Leitura* (PNL), que é uma iniciativa de política pública lançada em

2006, e que tem uma vigência até 2027. Esta iniciativa tem como objetivo aprofundar a literacia e alargar as práticas de leitura da sociedade portuguesa, em especial nas crianças (Vilar, 2016; Plano Nacional de Leitura (pnl2027.gov.pt)); a *Casa da Leitura*, projeto da Fundação Calouste Gulbenkian, que surgiu com o objetivo de promover a leitura, especialmente de crianças, e oferece uma extensa bibliografia de livros infantis organizados por faixas etárias e temas, tendo como público-alvo os mediadores de leitura de forma a auxiliá-los no momento da escolha do livro (<http://www.casadaleitura.org/>); e o surgimento de *livrarias* espalhadas por o todo o país vocacionadas para crianças e para a venda exclusiva de livros de literatura infantil, como é o caso, e apenas como exemplo ilustrativo, da “Gigões e Anantes” em Aveiro. Constatamos, assim, e apoiadas em Ramos e Silva (2014) que as práticas de promoção da leitura junto de crianças muito pequenas (desde a creche ou JI) constituem-se, atualmente, como uma realidade do dia a dia em vários países, decorrentes de políticas e de programas oficiais que visam estimular estas práticas.

Esta valorização da literatura infantil fez com que crescesse o número de livros destinados ao público mais novo de uma forma significativa nos últimos tempos. No entanto, existem livros de grande qualidade, mas há outros que apenas têm um propósito comercial e que normalmente são bastante apelativos para o público em questão. Assim, torna-se urgente perceber quais os livros que contêm uma qualidade estético-literária.

A qualidade literária está relacionada com aquilo que um livro pode proporcionar e promover à pessoa a que se destina. Neste sentido, um bom livro para crianças, segundo Pires (2000), é quando se constitui como um “[meio] através [do] [qual] os pequenos leitores, devido ao desenvolvimento da imaginação e às emoções que a leitura neles provoca, estabelecem formas de relação e de participação no mundo bastante diferentes das suas” (p.315), isto é, contactam através de histórias com diferentes realidades e perspetivas do mundo.

Focando então a nossa atenção nos contributos da literatura para a infância no desenvolvimento da criança, Ramos e Silva (2014) referem que a literatura destinada às crianças apresenta várias funções, destacando as seguintes: “1) formar a criança, transmitindo-lhe conceitos relevantes e valores; 2) Divertir e entreter a criança; 3) Desenvolver competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias muito importantes para a sua formação como indivíduo” (pp.154-155). Verificamos, assim, que a literatura infantil visa, sobretudo, responder aos interesses das crianças, tendo em conta,

simultaneamente, as necessidades que dominam e afetam as mesmas, sejam elas de natureza cognitiva, afetiva, social ou linguística, entre outros (Mesquita, 2006; Ramos e Silva, 2014).

Do ponto de vista linguístico, o contacto precoce da criança com a literatura infantil traz benefícios, uma vez que, através da exploração do texto, e tal como argumentam Viana et al. (2017), a criança expande o seu léxico através da análise de palavras novas, aprendendo desta forma, não só palavras novas, mas também novos sentidos para palavras que já conhece. Resumindo, e tendo por base Martins (2011), através da literatura infantil o educador cria oportunidades para que a criança alargue o seu vocabulário, consiga compreender e usar de forma progressiva “construções fráscas cada vez mais complexas e [descubra] sentidos ocultos em expressões linguísticas pouco convencionais, desenvolvendo assim a sua competência leitora” (p.11).

Do ponto de vista afetivo e emocional, a literatura infantil também pode contribuir para o desenvolvimento da criança ao confrontá-la com situações com as quais se debate, porque as personagens da história expressam os sentimentos e preocupações vividas pela própria criança. Neste sentido, a criança vê muitas vezes respondidos os seus receios e dúvidas e compreende essas situações, encontrando uma solução para o que a atormenta, através da sua projeção nas personagens da história. Esta ideia é reforçada por Ferreira (2013), quando menciona que as crianças através da literatura infantil

“[...] [aprendem] [...], que a vida nem sempre é linear e que os problemas com que se deparam as personagens (e porventura ela própria) poderão ser resolvidos, o que apazigua medos e inseguranças próprios do estágio de desenvolvimento em que as crianças em idade pré-escolar se encontram [...]” (p.36).

Além disto, a literatura infantil também é marcada por valores estético-literários, socioculturais, morais e cívicos, constituindo-se também como um espaço de descoberta emocional de forma a permitir ao seu público-alvo vivenciar múltiplas emoções, uma vez que, tal como refere Silva (2010, p.11, citado por Velosa, 2014, p.47) “saber identificar e reconhecer emoções tanto em si como nos outros é muito importante para o desenvolvimento pessoal e social” das crianças.

Sintetizando, consideramos que a literatura infantil se constitui como um ótimo recurso didático à disposição do educador, na medida em que lhe permite criar condições para ajudar as crianças na construção do seu “eu” e da sua personalidade e, ao mesmo tempo, na compreensão do Outro e do mundo que as rodeia. A par disto, a literatura infantil toca numa grande diversidade de temas, o que permite a criança alargar o seu ponto de vista acerca do mundo à sua volta, as suas opiniões e perspetivas, estimulando a mesma na procura e compreensão de novos caminhos.

Além disso, não podemos deixar de mencionar o papel que as ilustrações ocupam. Com efeito, através da ilustração, a literatura infantil desenvolve a imaginação, a sensibilização e a compreensão leitora das crianças. Portanto, e tal como defende Velosa (2014, p.44), “quanto mais polissémicas forem as ilustrações maiores possibilidades terá a criança de libertar a sua imaginação e ir construindo mundos alternativos”, dando novos significados à narrativa.

Ainda no que se refere à importância das ilustrações, as crianças nesta etapa da educação básica (educação pré-escolar), ainda que não leiam de forma convencional, elas não deixam de ser “pequenos leitores envolvidos”, tal como Mata (2008) as define, isto é, “crianças que, apesar de ainda não saberem ler, desenvolvem ações e comportamentos de leitor essenciais para se tornarem, mais tarde, leitores envolvidos” (p. 70). Nesta linha de pensamento, as ilustrações constituem-se como o complemento da escrita, permitindo à criança acompanhar toda a narrativa, uma vez que ainda não adquiriu a competência da leitura. Assim, as ilustrações têm um papel fundamental na literatura infantil, tendo como objetivos

“atrair, cativar, estimular a atenção da criança, substituir o texto pelos elementos gráficos, designadamente preenchendo lacunas ou apontando outras hipóteses para além das referidas pelo narrador e/ou personagens, mediar a mensagem do texto, apoiando a descodificação do sentido, complementar o texto, permitindo o deslocamento de várias informações para as imagens, aprofundar o texto, ampliando as possibilidades da história e complicando o enredo, aludir a elementos culturais ou históricos” (Ramos, 2007, pp. 37-38).

Neste seguimento, concordamos com Balça (2007), quando a mesma afirma que é imprescindível formar leitores literários e, para que isso ocorra, é necessário facultar à crianças as ferramentas adequadas e de qualidade, orientando-as de forma a criarem novas e diferentes perspectivas, tornando-as “capazes de ler uma obra literária de forma competente, crítica, reflexiva, [leitoras] capazes de olhares plurais, múltiplas leituras e distintas interrogações sobre o texto literário” (p.188), através do contacto com a própria literatura.

Em suma, a literatura infantil é fulcral para o desenvolvimento de diversas vertentes da criança e, por isso, é importante que contacte precocemente com livros de literatura infantil através de uma educação literária rica e vasta, num espaço que lhe proporcione um acesso instantâneo a inúmeros suportes escritos “de modo a fomentar a sua vontade de estar em contacto com os livros, descobrindo o prazer de ter um nas mãos, folheá-lo e lê-lo” (Mota, 2018, p.14).

Contudo, para que estas vivências e experiências se deem através da literatura infantil é imprescindível o papel do mediador da leitura para auxiliar a criança na compreensão da história, aspeto que abordaremos no ponto seguinte.

2.2. A importância do papel do educador no processo de mediação da leitura

Como referido anteriormente, o contacto com a literatura infantil deve ser tido em conta desde idades precoces, atribuindo-se ao educador um papel muito importante no processo de mediação da leitura. Dado que no nosso PII recorreremos à literatura infantil como forma de sensibilizar as crianças para a diversidade, levando-as a valorizar a mesma, consideramos importante e necessário refletirmos sobre o papel do educador na mediação da leitura.

A leitura de histórias é uma atividade que, normalmente, as crianças gostam e, por isso, é importante que o educador aproveite este interesse e crie rotinas de leitura para estimular o seu gosto pela mesma e, conseqüentemente, contribua para o seu desenvolvimento conforme referimos anteriormente. Assim, cabe ao educador fazer com que estes momentos sejam agradáveis, criando oportunidades de partilha e reflexão para que se torne “um elemento central na formação de «pequenos leitores envolvidos» que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a

registam” (Mata, 2008, p.80). Isto é, o educador deve ajudar a criança a descodificar as mensagens das narrativas através da promoção de uma leitura crítica e reflexiva.

Assim, o educador, enquanto mediador de leitura, deve incitar hábitos de leitura diários através da preparação, orientação e dinamização de momentos de leitura. Uma das atividades que o educador pode planejar para promover a leitura de forma diária e prazerosa é a hora do conto, sendo este um momento onde todos os envolvidos se reúnem perante a literatura. Por isso, cabe ao mediador retirar o máximo partido deste momento, proporcionando um momento encantador em que se envolve por completo, apropriando-se da história através do recurso a elementos não verbais (entoação, gestos ou expressividade). Desta forma, certamente que o mediador conseguirá “seduzir a criança a mergulhar no mundo fantástico da literatura” (Moreno, 2007, p.641, citado por Martins, 2011, p.15).

Neste sentido, surge a importância de a leitura ser feita em voz alta e com o livro virado para as crianças, de forma a permitir que estas acompanhem a leitura e as imagens, fazendo associações ao que é dito e visualizado. Adicionalmente, Mata (2008), destaca a adequação do discurso às particularidades de cada grupo ou criança, garantido que está a ir ao encontro das necessidades das mesmas. Ou seja, para manter o leitor interessado, atento e motivado além do recurso a estratégias lúdico-expressivas é importante que a linguagem utilizada pelo mediador seja adequada. Assim, na educação pré-escolar, esta deve ser simples e clara, mas com a consciência da necessidade de fornecer novo vocabulário, como já referimos no ponto anterior.

Desta forma, é importante que o educador conheça o seu público-alvo e vá ao encontro dos seus gostos e interesses de forma a estimulá-los e incentivá-los na hora da leitura. Este aspeto, deve refletir-se quer na escolha do livro e no planeamento de atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, quer na criação de um ambiente acolhedor e no vínculo criado com as crianças durante a hora do conto para que este momento seja proveitoso e as crianças se sintam seguras e capazes de participar e intervir.

Todavia, um dos aspetos fulcrais a ter em consideração para que a leitura traga benefícios para a criança, tal como mencionado anteriormente, é a escolha do livro. Desta forma e, tal como explica Riscado (2001), é urgente seleccionar criteriosamente as obras literárias de forma a “levar a criança ao contacto, o mais possível directo, com obras de arte da literatura e não com versões truncadas e ilógicas que fazem com que a beleza do texto inicial desapareça por completo” (p.5). Assim, o educador deve efetuar uma escolha

ponderada e informada, tendo consciência do que se pretende com um livro de qualidade, sendo que essas características já foram explicitadas no ponto anterior.

Lourenço (2011) enfatiza a importância desta escolha ao referir que o contacto com leitura de qualidade, permite às crianças viver “experiências enriquecedoras propiciadoras de prazer e de uma aprendizagem eficaz, estimulando o seu desenvolvimento social, estético, criativo, educativo, crítico, tornando-as cada vez mais autónomas e com capacidade para elas próprias seleccionarem obras de referência e de qualidade” (p.30). Isto é, se o educador colocar à disposição das crianças uma variedade de livros com qualidade, além de lhes proporcionar aprendizagens significativas, estará também a promover a sua autonomia para que esta consiga fazer a sua seleção de livros.

Neste sentido, concordamos com Riscado (2001), quando esta refere que é urgente a consciência por parte daqueles que estão envolvidos na formação das crianças de que a qualidade da literatura infantil é um fator crucial para “[...] a modelagem e construção de futuros adultos empenhados, questionadores, imaginativos, interventivos” (p.2).

Assim, podemos concluir que a mediação da leitura realizada pelo educador é essencial, especialmente em idades precoces, pois é necessária para que a criança aceda ao conteúdo textual do livro e, conseqüentemente, para o auxílio na compreensão e significação da história. Assim, o educador tem então o papel principal de mediador dentro do contexto educativo, desde a escolha do livro a ler para e com crianças até às atividades complementares em torno do conteúdo do livro e dos objetivos inerentes à escolha dos mesmos, pelo que, no ponto seguinte iremos abordar as diferentes etapas de mediação da leitura.

2.2.1. Etapas da mediação da leitura

Uma das estratégias para a mediação da leitura dentro do contexto educativo, anteriormente referida, é a hora do conto que tem como objetivo apelar à motivação da criança para a leitura, estimulando os hábitos de leitura como algo positivo. Esta atividade pedagógica, tal como qualquer outra, precisa de ser planeada e refletida previamente pelo mediador, neste caso, o educador, de forma a estipular os objetivos pedagógicos. Neste caso, o educador deve conhecer os livros de literatura infantil que irá utilizar e refletir sobre os mesmos, percebendo se vão ao encontro dos objetivos estipulados. Posteriormente, pretende-se que o educador planeie atividades de qualidade que tenham como intuito

familiarizar a criança com a leitura através do planeamento de situações que promovam aprendizagens diversificadas e transversais (Lourenço, 2011).

Nesta linha de pensamento, é fulcral que a criança compreenda a história narrada para que o educador potencialize através dos livros aprendizagens de modo contextualizado e significativo. Neste sentido, de acordo com Ramos e Silva (2014), o momento da leitura deve ser organizado, em três distintos momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A pré-leitura visa a introdução e apresentação do livro, com o objetivo de criar um ambiente favorável para a leitura, motivando a criança para ouvir ler, criando expectativas, captando a atenção, o interesse e a curiosidade da criança para o texto, ativando os seus conhecimentos prévios (Ramos & Silva, 2014; Viana et al., 2017). Estes aspetos podem ser realizados através de um diálogo acerca dos elementos do livro (capa, contracapa, páginas, entre outros), estimulando assim a interação da criança com o livro, ou seja, antes do educador ler o título ou outro elemento que possa condicionar os pensamentos das crianças, é importante perceber as suas ideias prévias perante a história.

No que respeita ao momento da leitura, esta compreende fatores enumerados no ponto “2.3.1. *A importância do papel do educador no processo de mediação da leitura*”, destacando novamente a relevância da expressividade e entoação durante a leitura, uma vez que ajuda a manter a criança implicada e envolvida, facilitando a compreensão do que está a ser lido. Além disto, durante a leitura, o educador pode recorrer a estratégias que ajudem as crianças na construção de significados, ou seja, “poderá ser acompanhada por orientações, questões e diálogos que centrem a atenção da criança em elementos centrais para a sua compreensão” (Ramos & Silva, 2014, p.153). No entanto, estas estratégias devem ser usadas com ponderação de forma a não quebrar a sequência narrativa e de não defraudar o prazer da criança ouvinte (Ramos & Silva, 2014; Viana et al., 2017).

Já na pós-leitura, pretende-se que haja um diálogo e reflexão de modo a que sejam confrontadas as expectativas iniciais das crianças com o conteúdo da história lida, se peçam comentários às crianças, se coloquem questões de resposta aberta de forma a estimular as crianças a manifestarem oralmente as suas ideias sobre o conteúdo do livro e se efetuem sínteses para auxiliar a compreensão do que foi lido (Ramos & Silva, 2014; Viana et al., 2017). É fundamental que neste momento (pós-leitura) a criança se sinta confortável e segura para partilhar o que pensa e sente com a história lida. Além disto, podem ser elaboradas

atividades complementares para consolidar e aprofundar a compreensão da mensagem do texto, retirando as tais aprendizagens pedagógicas significativas.

Em suma, através destas distintas etapas da leitura é possível perceber a importância que a literatura infantil pode ter nas crianças no sentido de compreender temáticas e assuntos sensíveis com os quais somos confrontados nos dias de hoje. Este recurso permite que o educador “[forme] e [sensibilize] futuros cidadãos para o mundo que os rodeia, capazes de ter uma atitude crítica perante a diversidade [...], para que consigam conviver e estabelecer relações de tolerância com o «outro»” (Leão, 2018, p.42), promovendo então o exercício da cidadania plena. É sobre este aspeto que nos iremos focar no próximo ponto, na medida em que no âmbito do nosso PII recorreremos à literatura infantil como estratégia didática para promover a sensibilização e a valorização da diversidade.

2.3. A literatura infantil como estratégia didática para promover a sensibilização e a valorização da diversidade

É necessário que o educador nas suas práticas educativas recorra a metodologias, estratégias e recursos pedagógico-didáticos diferenciados e diversificados, tendo como objetivo final a valorização das diferenças como um enriquecimento para todos, que é fundamental para que se verifique uma progressiva compreensão e aceitação do outro (Silva, 2010). É neste sentido, que a EC se cruza com a literatura infantil, na medida em que ajuda na compreensão do outro e do mundo, como já mencionado.

É nesse enquadramento que Nascimento (2006) defende que a literatura infantil tem como objetivo principal a promoção de uma visão mais ampla do mundo que a rodeia, desenvolvendo na mesma uma reflexão crítica perante a realidade social atual. Balça (2008, p.4) diz ainda, neste sentido, que a literatura infantil, promove a compreensão pelo Outro através da perceção “da sua cultura, dos seus costumes, das suas regras de conduta, das suas opções religiosas ou sexuais”, permitindo, desta forma que as crianças desenvolvam atitudes de respeito para com os outros.

Assim, e como temos vindo a defender, é importante que as crianças tenham contacto com livros de literatura infantil desde idades precoces e, conseqüentemente, frequentem um ambiente educativo reflexivo e comunicativo. Neste sentido, o contacto com a literatura “trata-se de um processo de formação de extrema importância para o desenvolvimento dos

mais novos, não só enquanto futuros leitores, como também [como] cidadãos críticos” (Leão, 2018, p.37), compreendendo a sociedade em mudança em que vivem.

Nesta linha de pensamento, consideramos que qualquer livro infantil com qualidade partilha sempre com os seus leitores valores, apesar de muitas vezes não ser específico aos olhos das crianças. Silva (2010) explica que embora os textos literários partilhem sempre valores com os seus leitores, o “facto de terem de obedecer ao protocolo da ficcionalidade, estes valores são-nos transmitidos de uma forma, digamos que disfarçada, utilizando para isso o jogo da negociação dos sentidos, que se estabelece através do diálogo leitor/texto” (p.25).

Por esta razão, é necessário refletir e dialogar sobre o que se leu, de forma a que o leitor reflita e tire as suas próprias conclusões, uma vez que o mediador não está a garantir uma promoção e uma sensibilização para a aceitação do outro e do mundo, só pelo facto de seleccionar obras que abordem a diversidade, é necessário compreendê-las.

Neste sentido, é importante que o mediador esteja aberto a diferentes interpretações do texto e que explique que não há uma mais válida que a outra, pois todos nós temos uma diferente perspetiva do mundo. Desta forma, a literatura infantil é um recurso didático que dá “voz às crianças e [estimula] uma reflexividade crítica orientada para a produção autónoma de opiniões e para a mudança social positiva” (Sardinha & Rato, 2006, p.25 citado por Fonseca, 2018, p.73), desconstruindo estereótipos e ideias preconcebidas.

É nesta linha de pensamento, que surge o conceito de leitura crítica que tem como objetivo principal orientar e guiar os leitores para compreender as sociedades existentes ao seu redor através do diálogo imprescindível durante o momento da leitura. Morgado (2010) enfatiza este aspeto ao afirmar que ler de modo crítico “constitui a proposta de relacionamento com os textos de literatura infantil de forma a contribuir para um processo de conhecimento e de transformação social” (p.27). Assim, podemos afirmar que a leitura crítica além de ser indispensável para representar o mundo em que vivemos, é também importante para a promoção do espírito crítico.

Por consequência, as crianças formar-se-ão como leitores multiculturais, isto é, leitores que têm a capacidade, segundo Silva (2010), de “reconhecer e valorizar as diferenças, de ser sensível às riquezas da sua cultura e da cultura do outro, de ver o mundo sob diversas perspetivas, ou seja, de aceitar o outro” (p.44), sendo necessária na promoção

da EC. Tudo isto dependerá então do papel fundamental do educador ao desconstruir as mensagens que as histórias transmitem.

Contudo, infelizmente, temáticas mais sensíveis ainda são tabus dentro das instituições educativas, por receio que sejam temas desadequados para a criança e exemplo disso é a adaptação dos contos de Charles Perrault, tornando-os “«adequados» ao público infantil” (Rodrigues & Souza, 2020, p.194). Outro argumento é o facto dos profissionais da educação, por vezes, não se sentirem preparados para abordar estes temas por falta de formação, como já referido no ponto “1.2.3.3. *A sensibilização e valorização da diversidade: o papel do educador de infância*”. No entanto, é necessário encarar estas temáticas e “[...] com o apoio da literatura, oportunizar as experiências que a vivência literária pode oferecer ao leitor” (Rodrigues e Souza, 2020, p.195), até porque no mundo atual é impossível não contactar com esses temas, em particular com a diversidade.

Concluindo, estamos de acordo com Bauman (2001, p.138 citado por Morgado, 2010, p.19), quando afirma que a educação deve preparar as crianças para a vida social, bem como individual. Assim, a literatura infantil constitui-se como recurso didático privilegiado para a ação educativa no âmbito da EC, estando de acordo com Filho (2010, p.6) quando este refere que “pensar na relação das crianças com os livros é pensar no futuro e pensar no futuro é assumir a responsabilidade de construir um mundo com menos diferenças”. Isto é, os livros infantis permitem preparar os seus leitores para a vida, com o intuito de que estes construam um mundo mais justo e empático, onde se extingam estereótipos e preconceitos, uma vez que as crianças são sensibilizadas de forma positiva para a diferença, compreendendo o mundo que a rodeia através de diferentes perspetivas e que apesar dessas diferenças e da diversidade, são igualmente legítimas e importantes (Azevedo, 2014, p.35).

Desta forma, podemos afirmar que a literatura infantil contém todas as oportunidades para se tornar um recurso imprescindível para a compreensão e valorização da diversidade.

Síntese

A educação para a cidadania surge pela necessidade do contexto escolar se adaptar à nova realidade do mundo, tornando-se imprescindível formar as crianças, que serão os adultos do amanhã, em cidadãos ativos, compreensivos, reflexivos, críticos e empáticos, de forma a que tenham capacidades e valores para enfrentar a sociedade que os envolve. Além disso, o grande objetivo é que estes cidadãos construam um mundo melhor através da

valorização da diversidade, pois este fator é um dos principais causadores de conflitos e desigualdades no mundo.

A educação pré-escolar é um lugar onde se desenvolve uma articulação plena de aprendizagens cruciais para a criança enquanto indivíduo pessoal, mas também como sujeito social, isto é, como cidadão, tal como mencionado no *Enquadramento Teórico*. Por conseguinte, cabe ao educador proporcionar aprendizagens significativas através dos mais variáveis recursos e, nesse sentido, surge a literatura infantil como estratégia didática, até porque as histórias é algo que, normalmente, agrada as crianças.

Neste sentido, a literatura infantil é um recurso didático fundamental na sensibilização das crianças para a valorização da diversidade, uma vez que permite o seu público-alvo construir a sua identidade, compreender o outro e o mundo e promover atitudes e valores imprescindíveis para a cidadania plena.

Nesta linha de pensamento, o educador tem um papel imprescindível em todo este processo, pois além de ser o principal agente educativo nesta primeira etapa da educação básica, é o principal mediador de leitura no mesmo. Deste modo, torna-se importante desenvolver Projetos de Intervenção e Investigação que apostem na literatura infantil como recurso didático para sensibilizar as crianças para a diversidade. Por isso, a parte II deste relatório será dedicada à apresentação do nosso PII que desenvolvemos neste sentido.

**Parte II - Projeto de Intervenção
e de Investigação e Orientações
Metodológicas**

Introdução

Após a apresentação do *Enquadramento Teórico* que sustenta o nosso Projeto de Intervenção e Investigação passaremos, nesta parte, a apresentar o mesmo e as orientações metodológicas que nos regeram na sua implementação.

Neste sentido, começaremos por caracterizar o contexto educativo no qual implementámos o nosso PII. Posteriormente, descreveremos o nosso Projeto que intitulámos por “*Volta ao Mundo dentro de uma mala*” e que se organizou em quatro fases: a primeira fase relaciona-se com a contextualização e formulação da temática perante a informação recolhida sobre o grupo de crianças durante o período de observação que ocorreu nas primeiras semanas; a segunda fase corresponde à conceção e planificação do Projeto, isto é, explicaremos como o idealizámos e o que esteve na sua base; a terceira fase diz respeito à implementação das atividades do Projeto, ou seja, descreveremos as sessões que foram dinamizadas com o grupo de crianças; na quarta e última fase retratamos o modo como procedemos à avaliação do PII junto do grupo de crianças.

Por fim, focaremos a nossa atenção nas orientações metodológicas inerentes à nossa ação e, por isso, iniciaremos com a apresentação da abordagem metodológica seguida, isto é, uma abordagem com características de Investigação-Ação (IA) e, por último, apresentaremos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados neste Projeto, fundamentando também as nossas opções.

1. Caracterização do contexto educativo

O nosso Projeto de Intervenção e de Investigação foi implementado numa sala de Educação Pré-Escolar num Jardim de Infância do distrito de Aveiro.

A nossa intervenção no 2.º semestre foi realizada no âmbito da UC de Prática Pedagógica Supervisionada. Esta intervenção foi organizada em quatro fases de intervenção de responsabilidade crescente. As três primeiras semanas (13 de fevereiro a 1 de março de 2023) que corresponderam ao período de observação - fase 1, foram essenciais para o conhecimento e compreensão do ambiente educativo, nomeadamente, para o estabelecimento de um quadro geral das características do grupo e das suas rotinas. Os momentos de observação contribuíram, também, para identificar as motivações, os interesses e as dificuldades do grupo em geral e de cada criança em particular, fatores que consideramos fulcrais para as fases seguintes de intervenção.

Para a caracterização e compreensão do contexto educativo, procedemos à recolha de dados relativos à instituição, à sala de atividades e ao grupo. Assim, recorreremos à observação participante como principal técnica de recolha de dados e às notas de campo como instrumento de registo destas observações. Além disto, recorreremos ainda ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), de autoria de Portugal e Laevers (2010) e às escalas de classificação que permitem avaliar os níveis de bem-estar emocional e de implicação diários.

De acordo com a análise que efetuámos ao Projeto Educativo do JI onde realizámos a nossa intervenção verificámos que se trata de uma instituição que aposta na melhoria contínua das suas práticas e na elevação da qualidade dos serviços prestados. Além disto, esta instituição visa contribuir para o desenvolvimento harmonioso de todas as crianças que a frequentam, proporcionando-lhes condições favoráveis à integração como cidadãos na sociedade. Pretende ainda trabalhar em estreita colaboração com as famílias, no sentido de partilhar os cuidados, responsabilidades e condições pedagógicas de excelente qualidade. No que respeita aos valores, a instituição promove um espaço de criatividade, liberdade de expressão, a partir do sentir, do pensar e da experimentação, completando-se com o prazer de aprender.

Esta instituição encontra-se localizada numa área predominantemente urbana e é um espaço de construção recente, arejado e com boa exposição solar, que se apresenta bem apetrechado de equipamentos no seu espaço exterior e com um aspeto agradável e acolhedor. Já a sala de atividades do grupo de crianças com as quais trabalhámos encontrava-se organizada por áreas: a área de jogos, puzzles e materiais didáticos; da casinha, onde as crianças podiam brincar ao faz de conta; da biblioteca que continha diversos livros e um sofá onde as crianças podiam usufruir das histórias existentes nesta área; da manta, geralmente usada nos momentos de partilha e diálogo em grande grupo. Além disto, as paredes da sala eram revestidas por um material que permitia a afixação dos trabalhos das crianças ao seu redor. Como suporte à sala de atividades, no exterior desta existia um espaço para guardar todos os pertences das crianças e junto à porta um local reservado para a afixação de trabalhos realizados pelo grupo, com o intuito de dar a conhecer ao resto da comunidade educativa, em particular às famílias, as atividades desenvolvidas.

No que respeita ao grupo com o qual desenvolvemos as atividades do nosso Projeto, este era composto por 19 crianças de nacionalidade portuguesa, sendo dez do sexo feminino

e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Esta heterogeneidade do grupo permitiu que existisse uma cooperação entre as crianças mais velhas e as mais novas, em que as mais velhas auxiliavam as mais novas em tarefas que estas ainda não dominavam totalmente. Importa referir que do total de crianças 10,53% possui dificuldades específicas. Além disto, salienta-se o facto de o grupo demonstrar curiosidade e interesse em relação à aprendizagem dos temas das diferentes áreas de conteúdo, sendo este facto evidenciado através das inúmeras perguntas pertinentes colocadas sempre que surgia um novo tema ou uma nova atividade.

Relativamente às famílias das crianças é de destacar o seu envolvimento nas atividades e projetos do contexto educativo, mostrando sempre grande interesse e disponibilidade para ajudar e colaborar nos mesmos. Também notámos um bom relacionamento e um sentimento de confiança entre a nossa orientadora cooperante e as famílias.

Deste modo, procurámos desenvolver um PII que fosse ao encontro dos interesses e motivações do grupo e que, adicionalmente, conseguisse garantir o envolvimento das famílias, uma vez que, para além de ser uma prioridade para este contexto, é um fator de maior envolvimento para as crianças, e, por esse mesmo motivo, é que as crianças se sentem motivadas para realizar tarefas que tenham como intuito ou destino as suas famílias.

2. Apresentação e descrição do Projeto “Volta ao Mundo dentro de uma mala”

Ainda durante o primeiro semestre, no dia 15 de novembro, realizámos uma reunião prévia com a orientadora cooperante do segundo semestre em conjunto com a orientadora institucional. Esta reunião teve como objetivo recolher algumas informações sobre o grupo de crianças e averiguarmos se a temática que nos encontrávamos a aprofundar e se algumas ideias que já tínhamos para a conceção e implementação de um possível Projeto de Intervenção e de Investigação, a desenvolver ao longo do segundo semestre, seriam pertinentes para o grupo de crianças e para o contexto de PPS do segundo semestre, assegurando-nos de que teríamos as condições necessárias para avançarmos com o mesmo.

A nossa proposta de intervenção pedagógica, intitulada “*Volta ao Mundo dentro de uma mala*” foi ao encontro do Projeto Educativo da instituição e está integrado nas áreas de

conteúdo propostas nas *OCEPE* (Silva et al., 2016), com especial incidência na Área de Formação Pessoal e Social e na Área do Conhecimento do Mundo.

Desta forma, o Projeto teve como principal objetivo a sensibilização e valorização da diversidade (cultural e de expressão de género), partindo da literatura infantil, tal como já tivemos oportunidade de referir.

2.1. Contextualização e Delimitação da Temática do Projeto – fase 1

Durante as semanas de observação, que decorreram entre 13 de fevereiro e 1 de março tentámos estar sempre atentas a qualquer momento, diálogo ou atitude por parte das crianças que fosse ao encontro do tema do PII, uma vez que, além de podermos agir e apelar à reflexão no próprio momento, poderia também ser um bom ponto de partida para depois contextualizarmos e iniciarmos um diálogo com as crianças sobre o tema da diversidade, podendo dar o exemplo desse mesmo incidente.

Assim, surgiram três momentos que considerámos pertinentes e críticos ao longo destas três semanas. O primeiro ocorreu no dia 24 de fevereiro no momento de reflexão e diálogo após assistirmos a um espetáculo de bailado, em que uma das crianças disse “tenho um jogo de profissões e não tem um bailarino homem, mas no espetáculo existia e eu não sabia que isso era possível”. O segundo momento crítico ocorreu no dia 27 de fevereiro logo após o almoço, na zona da manta, quando uma criança estava a brincar com o seu “*quantos queres*” com uma colega e quando chegou o momento da escolha da cor a criança designou a cor bege como “cor da pele”. O terceiro e último momento ocorreu no dia 1 de março na zona da manta quando duas crianças do sexo feminino estavam a brincar com um anel e uma outra criança tirou o anel da colega, dando-o à menina a quem pertencia aquele objeto e afirmando que esta teria “*que se casar com um homem*” e, por isso, não o poderia dar à colega.

Para além destes episódios, salientamos ainda o facto de uma criança do sexo masculino adorar tudo o que era cor-de-rosa e muitas vezes trazer objetos que são vistos como algo atribuído a crianças do género oposto, como escovas de cabelo com brilhantes. Ainda a propósito deste episódio, realçamos o facto de nunca temos observado qualquer tipo de comentário por parte dos colegas, o que nos levou a pensar que os mesmos aceitam e respeitam as preferências desta criança. Pensamos que esta situação, para além de demonstrar que esta criança vive num meio onde pode ser aquilo que quiser sem ser alvo de

qualquer preconceito, proporciona aos colegas uma visão de que os meninos também podem usar e gostar de cor-de-rosa, pois é apenas uma cor e não tem de estar associada a um género.

Adicionalmente, outro dos aspetos que observámos e que gostaríamos de salientar, relaciona-se com a leitura diária de um livro de literatura infantil, geralmente relacionado com a temática do dia/semana. Esta prática agradou-nos muito, na medida em que verificámos que se constituía como um momento prazeroso para as crianças e que ia ao encontro da estratégia pedagógica que tínhamos pensado usar no nosso Projeto para abordar a temática da diversidade – a literatura infantil.

Em suma, percebemos que, apesar dos momentos críticos e pertinentes que observámos relacionados com a temática do nosso PII terem sido poucos, é na relação entre pares que muitas vezes se constroem ideias que se generalizam e que podem ter impacto nas crianças, dado que estas se encontram num período sensível do seu desenvolvimento enquanto seres individuais e enquanto coletivo. Neste sentido, “as relações e interações que a criança estabelece com adultos e outras crianças e as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem formas de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p.9) integral. Nesta linha de pensamento, consideramos que é importante apelar ao espírito crítico das crianças, estimulando-as para que se tornem cidadãos críticos e empáticos.

Assim, realçamos a urgência de criar um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade desde tenra idade, em que as crianças possam ser tudo aquilo que quiserem, e, ainda, de procurar desconstruir estereótipos que estas crianças, embora sendo tão novas, por vezes já têm sobre o mundo à sua volta e, por isso, considerámos que a temática do Projeto que queríamos desenvolver seria bastante pertinente neste contexto.

2.2. Conceção e Planificação do Projeto – fase 2

a) Aspetos que tivemos em conta na conceção e planificação do Projeto

Primeiramente, com a consciência de que o tempo de que dispúnhamos para desenvolver o PII era curto e de que a diversidade é uma temática muito abrangente, tivemos de começar a pensar e a selecionar os aspetos relacionados com a diversidade que poderíamos abordar. Assim, tendo por base as evidências que recolhemos durante o período de observação, como referido anteriormente, considerámos que seria pertinente desenvolver um Projeto que abordasse a diversidade cultural e a diversidade de expressão de género.

Posteriormente, percebemos também que a temática das viagens era algo que o grupo de crianças gostava bastante e, como tal, considerámos que seria uma temática que faria sentido no âmbito da diversidade cultural. Além disto, verificámos igualmente que seria interessante e motivador para o grupo de crianças criarmos uma personagem com uma história, representada através de um fantoche, e que se constituísse como o elo de ligação das várias atividades a desenvolver ao longo do Projeto. Com efeito, acreditamos que os fantoches se constituem como um recurso didático muito importante que facilita a aproximação e a compreensão por parte da criança do mundo à sua volta. Costa e Baganha (1989, p. 29, citado por Rodrigues, 2012, p. 19), corroboram esta ideia, ao referirem que o fantoche é “um brinquedo privilegiado como mediador entre o EU e o Outro”.

Neste sentido, decidimos que o Projeto começaria com a apresentação do primeiro fantoche, o qual chamámos de João. Este fantoche daria o grande mote para o restante Projeto, dizendo que tinha diversos amigos espalhados pelo mundo e convidando o grupo de crianças para os visitarem juntamente com ele. Assim, em cada semana viajaríamos para um país diferente, enfatizando o facto de cada país se localizar num continente também ele diferente. Como forma de suscitar alguma curiosidade para a diversidade cultural durante o Projeto, decidimos que traríamos objetos e imagens representativas da cultura de cada país dentro de uma mala de viagem e que o grupo teria de abrir ao chegar a cada país. Relativamente aos aspetos relacionados com a diversidade de expressões de género, e como forma de todo o Projeto ter uma linha condutora, decidimos que também utilizaríamos um fantoche “no regresso a Portugal”, sendo também um dos amigos do fantoche João.

Importa ainda referir que, para cada país, dentro da mala haveria sempre pelo menos um livro de literatura infantil com o intuito de o conteúdo da história transmitir alguma mensagem relacionada com a sensibilização e valorização da diversidade, tornando-se desta forma o elemento fulcral para o desenvolvimento do objetivo do Projeto em questão. Assim, a literatura infantil foi a estratégia escolhida, tornando-se o ponto de partida para promover a sensibilização e a valorização da diversidade, pois, tal como sustentado no *Enquadramento Teórico*, a literatura infantil permite abordar temas sensíveis e urgentes das sociedades atuais.

Por fim, outro aspeto que para nós seria fulcral, relacionava-se com o envolvimento das famílias no Projeto e, por isso, as crianças, no fim de cada semana, levavam um “bilhete de avião” com uma adivinha que continha rimas, por ser algo do interesse do grupo, e que

tinha como objetivo ser resolvida juntamente com os familiares. Tivemos a preocupação de envolver as famílias porque considerámos que este envolvimento “estrita os laços com as crianças e torna-se muito estimulante para [as crianças] perceberem que não estão sozinhas e que as pessoas mais importantes das suas vidas estão com elas e acompanham-nas nas suas atividades” (Palos, 2002, p. 229, citado por Salvador, 2013, p. 12).

Foi tendo por base os aspetos apresentados anteriormente que tentámos encontrar um título apelativo para o nosso Projeto e com sentido para as crianças, surgindo então o título “*Volta ao mundo dentro de uma mala*”. Desta forma, decidimos que um dos instrumentos de recolha de dados que melhor se adequaria a este Projeto seria o Diário de Bordo, transformando-o num diário das nossas viagens.

b) Apresentação dos livros de literatura infantil selecionados

Foram sete os livros elegidos para trabalhar com as crianças, com a intenção de as sensibilizar para a diversidade (cultural e de expressões de género), promovendo a sua valorização através das viagens, como referido anteriormente.

Na escolha dos livros de literatura infantil, para além de termos tido em consideração o objetivo central do Projeto, também tivemos em conta os objetivos específicos de cada sessão, aspeto que será explicitado nas sessões em que explorámos estes livros, bem como a qualidade literária. Na leitura e exploração das histórias dos livros tivemos em consideração as etapas da mediação de leitura, que, como explicado no *Enquadramento Teórico*, referem-se a três fases do processo: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Na fase da pré-leitura tentámos sempre, a partir da análise da capa questionar as crianças acerca das suas expectativas, como forma de estimular a sua curiosidade, mas também para entendermos o que é que as ilustrações lhes transmitiam e se, na exploração de uma nova história, eram capazes de estabelecer relações com aspetos já abordados ou aprendidos através de livros lidos anteriormente dentro deste grande tema. Neste momento, é importante salientar que nunca referimos se as ideias das crianças estavam erradas ou certas, aceitávamos e questionávamos o porquê, para que estas se sentissem bem em continuar a partilhar as suas ideias. Na fase da leitura, esta ocorreu sempre com o livro voltado para as crianças, para que estas pudessem acompanhar o que era lido ao mesmo tempo que observavam as ilustrações, de forma a criarem um sentido para a história. Por fim, na fase da pós-leitura, fazíamos sempre, em grande grupo, uma breve síntese da história para nos certificarmos de que todos

a compreenderam, bem como para entender a perspectiva de cada um acerca da mesma. Adicionalmente, nesta última etapa da mediação da leitura confrontávamos as ideias prévias apresentadas pelas crianças na fase da pré-leitura e, posteriormente, tentávamos desconstruir a mensagem que a história nos transmitia. Por último, realizávamos alguma atividade complementar à história trabalhada, dando enfoque ao grande objetivo do PII.

2.3. Implementação do Projeto “Volta ao mundo dentro de uma mala” – fase 3

As atividades do nosso Projeto de intervenção e investigação iniciaram-se no dia 27 de março e terminaram a 7 de junho.

A planificação de algumas atividades, ou a ordem pela qual algumas delas ocorreram neste Projeto, decorreram de conversas em grande grupo, para que todas as crianças tivessem a oportunidade de participar no processo de tomada de decisões e envolver-se no mesmo.

Desta forma, na **tabela 2**, apresentamos de forma sistematizada as sessões desenvolvidas ao longo do Projeto.

Tabela 2 – Síntese das sessões desenvolvidas ao longo do Projeto “Volta ao mundo dentro de uma mala”

Semanas de Intervenção	Sessões	Atividades desenvolvidas
1.ª Semana de Intervenção	<p>1.ª “Todos a bordo!” (27 de março)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação do fantoche “João”; – Leitura do livro “Tu e Eu e Todos”, de Marcos Farina, da editora Orfeu Negro, seguindo as etapas da mediação da leitura; – Construção do Passaporte “Cidadão do Mundo”; – Construção do Mapa-Mundo.
	<p>2.ª e 3.ª “Viagem a Moçambique” (28 - 29 de março)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação do Diário de Bordo; – Descoberta do destino da viagem; – Localização de Moçambique no mapa; – Viagem “de faz de conta” até Moçambique; – Apresentação do fantoche “Siara”; – Abertura da mala com diversos objetos da cultura moçambicana; – Exploração e diálogo sobre os objetos que se encontravam dentro da mala; – Contacto com alguns jogos e canções da cultura moçambicana. – Leitura do livro “A nossa pele arco-íris” de Manuela Molina Cruz, da editora Nuvem de Letras, seguindo as etapas da mediação da leitura; – Construção do mural “Lápis da minha cor de pele”.

<p style="text-align: center;">2.ª Semana de Intervenção</p>	<p style="text-align: center;">4.ª, 5ª e 6ª “Viagem à China” (8 – 10 de maio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Preenchimento do Diário de Bordo acerca da viagem a Moçambique; – Descoberta do destino da viagem; – Localização da China no mapa; – Viagem “de faz de conta” até à China; – Apresentação do fantoche “Yan”; – Abertura da mala com diversos objetos da cultura chinesa; – Realização da caça ao tesouro da China; – Exploração dos objetos encontrados. – Exploração e diálogo sobre os objetos trazidos pelo fantoche “Yan”; – Realização de jogos, audição de músicas e de instrumentos musicais da cultura chinesa. – Leitura do livro “Todos e cada um de nós” de Liisa Kallio, da editora lilliput, seguindo as etapas da mediação da leitura; – Realização da atividade “Cor da Diversidade”; – Preenchimento do Diário de Bordo acerca da viagem à China.
<p style="text-align: center;">3.ª Semana de Intervenção</p>	<p style="text-align: center;">7.ª, 8.ª e 9.ª “Viagem ao Brasil” (22 - 24 de maio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Descoberta do destino da viagem; – Localização do Brasil no mapa; – Viagem “de faz de conta” até ao Brasil; – Apresentação do fantoche “Isabela”; – Abertura da mala com diversos objetos da cultura brasileira; – Realização da caça ao tesouro do Brasil; – Exploração dos objetos encontrados dentro da mala; – Leitura do livro “Os de cima e os de baixo” de Paloma Valdivia, da editora Kalandraka, seguindo as etapas da mediação da leitura; – Diálogo sobre os objetos trazidos por Isabela; – Apresentação de Carmen Miranda; – Criação de coroas inspiradas na cantora; – Construção de um espetáculo baseado na canção “O que a Baiana tem” de Carmen Miranda. – Leitura do livro “És importante” de Christian Robinson, da editora Orfeu Negro; – Realização da atividade “Constrói o teu peixe”; – Preenchimento do Diário de Bordo acerca da viagem ao Brasil.
<p style="text-align: center;">4.ª Semana de Intervenção</p>	<p style="text-align: center;">10.ª, 11.ª e 12.ª “Regresso a Portugal” (05 - 07 de junho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Descoberta do destino da viagem; – Localização de Portugal no mapa; – Viagem “de faz de conta” até Portugal; – Apresentação do fantoche “Lucas”; – Abertura da mala com diversos objetos da cultura portuguesa; – Exploração e diálogo sobre os objetos que se encontravam dentro da mala; – Audição dos géneros musicais portugueses – cante alentejano e fado;

		<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do livro “Matias Mondragão e o Vestido Tangerina” de Christine Baldacchino, da editora Edita_X, seguindo as etapas da mediação da leitura; - Ilustração de sonhos. - Leitura do livro “Pai, posso perguntar uma coisa?” de Catarina Araújo, da editora lilliput, seguindo as etapas da mediação da leitura; - Ilustração de uma questão para os pais responderem; - Leitura do livro “A bondade cresce” de Britta Teckentrup, da editora edicare. - Construção da nossa árvore da bondade; - Realização de jogos tradicionais portugueses. - Apresentação das respostas dadas pelos pais; - Preenchimento do Diário de Bordo; - Realização de uma entrevista de balanço acerca do Projeto às crianças (em grande grupo).
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.3.1. Primeira Semana de Intervenção (27 a 29 de março)

De forma a iniciar o Projeto, apresentámos o fantoche João que representa um menino natural do distrito de Aveiro com 6 anos, sendo, assim, algo próximo da realidade das crianças (figura 1). Dissemos que o João tinha muitos amigos espalhados pelo resto do Mundo e, por isso, tinha trazido um livro intitulado “Tu e Eu e Todos”. Este livro fala das características comuns que todos partilhamos, apesar das diferenças que nos identificam. Assim, escolhemos este livro com o intuito de refletirmos, em grande grupo, sobre a diversidade existente no mundo e a importância de nos respeitarmos-nos.



Figura 1 - Apresentação do fantoche João

Depois de lermos e explorámos a história perguntámos às crianças: “será que os meninos nos outros países sentem e fazem o mesmo que nós?”. Posteriormente, abrimos a carta que o João nos trouxe que era um convite para viajarmos pelo Mundo para

conhecemos os seus amigos. Após este momento, com o intuito de nos prepararmos para a viagem, demos a conhecer o passaporte do João e cada criança construiu o seu (figura 2).



Figura 2 - Construção do passaporte

Além disso, construímos com as crianças o nosso mapa mundo de forma a visualizarmos o percurso que iríamos fazer ao longo das nossas viagens, mas também para que conseguíssemos visualizar a localização dos países que iríamos visitar (figura 3).



Figura 3 - Pintura do nosso Mapa Mundo

Adicionalmente, o João deixou um bilhete de avião para o grupo descobrir qual o primeiro destino das nossas viagens junto dos seus familiares. Assim, no dia seguinte, após concluirmos que iríamos para Moçambique, localizámos o país no nosso mapa mundo e delineamos o percurso no mesmo com um fio (figura 4).



Figura 4 - Representação da viagem a Moçambique no nosso Mapa

Antes de partirmos na nossa viagem, em grande grupo, partilhámos ideias de como poderíamos registar o que aprenderíamos, o que iríamos ver e o que visitaríamos, e, de forma consensual, decidimos construir um Diário de Bordo em que pudéssemos colocar fotografias, desenhos e escrever as nossas opiniões e recordações. Assim, ao chegarmos ao nosso destino, conhecemos a Siara (fantoche que representava uma menina moçambicana) que nos trouxe uma mala de viagem com objetos e imagens representativas da sua cultura, permitindo que o grupo os explorasse livremente e, posteriormente, a Siara “explicou” o que era cada um dos objetos e imagens (figura 5).



Figura 5 - Exploração da mala de viagem e dos objetos

Durante o restante dia, realizámos jogos no exterior da instituição e aprendemos a música “A matwe twe” (Brincadeiras e Cantos do Mundo: Moçambique - <https://www.youtube.com/watch?v=gaS6kGdWpDM>). Esta música tem a si associada uma “brincadeira de girar”, relacionada com a própria letra da música, ou seja, enquanto se canta a música, as crianças vão girando de várias formas (em grande roda ou em pequenas rodas ou a pares, de mãos dadas ou entrelaçando os braços, ou juntando as mãos). Explorámos a música também com instrumentos musicais feitos com materiais de desperdício (figuras 6 e 7).



Figura 7 - Jogo "Terra-Mar" (Moçambique)



Figura 6 - Dança ao som da música "A matwe matwe"

No último dia da 1.^a semana de intervenção, procedemos à leitura do livro “A nossa pele arco-íris” de Manuela Molina Cruz, uma vez que, tal como mencionado anteriormente, o estigma da “cor da pele” foi um aspeto que detetámos na observação. Este livro fala então das diferentes cores de pele existentes no mundo, explicando a razão para a sua existência, e, ainda, aborda conceitos importantes relacionados com a discriminação. Por isso, na pós-leitura, além de realçarmos os conceitos que aprendemos com o livro, como o preconceito, a melanina e o racismo, confrontámos o grupo com uma caneta da cor que as crianças costumavam denominar de “cor de pele”, pedindo às crianças que comparassem a cor da caneta apresentada com a cor de pele de cada uma e interrogámos se o castanho também poderia ser denominado assim, visto que era semelhante à cor de pele da Siara. Desta forma, as crianças foram refletindo e percebendo que não poderiam chamar aquela cor dessa forma. Neste sentido, criámos o mural intitulado “Lápis cor da minha pele”, em que cada criança criou o seu próprio lápis com a cor semelhante à da sua pele e afixamos na sala para que se lembrassem que não existe apenas uma cor de pele (figura 8).



Figura 8 - Colagem dos lápis "Cor da minha pele"

2.3.2. Segunda Semana de Intervenção (8 a 10 de maio de 2023)

Iniciámos a segunda semana de intervenção com o preenchimento do diário de bordo relativamente à viagem a Moçambique e, de seguida, analisámos o bilhete de avião que a Siara nos deixou e que o grupo tinha levado para casa para adivinhar o próximo destino de viagem (figura 9).



Figura 9 - Preenchimento do diário de bordo

Após concluirmos que iríamos “viajar” até à China, fizemos o mesmo que na semana passada (localizar no mapa o país e delinear o percurso). Quando aterrámos, conhecemos o Yan (fanteche que representava um menino chinês) que nos trazia também uma mala de viagem e que na mesma continha um desafio que consistia numa caça ao tesouro relacionada com objetos da cultura chinesa. Esta ideia partiu de uma criança tendo por base a “viagem” anterior. Assim, após as crianças encontrarem todos os objetos puderam explorá-los livremente (figura 10).



Figura 10 - Exploração dos objetos encontrados

No segundo dia desta semana, o Yan explicou o que era cada imagem e objeto encontrado e, posteriormente, escutámos a música “O Imperador” e dançámos ao ritmo da mesma com o auxílio de umas fitas (figura 11). Além disso, explorámos os instrumentos musicais que o Yan nos apresentou através da plataforma *Youtube* (Música Tradicionaça Chinesa – Sun Quan – O Imperador (Guzheng & Drum) - <https://www.youtube.com/watch?v=9iT0PDRIpBE>) e praticámos no exterior diversos jogos que o mesmo nos ensinou (figura 12).



Figura 11 – Jogo do “elástico” (China)



Figura 12 - Dança com as fitas

No terceiro e último dia, iniciámos com a exploração do livro “Todos e cada um de nós” de Liisa Kallio para valorizar a diversidade através do reforço positivo à singularidade de cada um, bem como às características que nos une, como por exemplo, os sentimentos e as necessidades básicas. Neste sentido o livro, em cada página refere aspetos que todos sentimos (sentimentos), mas também as diferenças que pode haver entre indivíduos (altura, interesses, idade), contudo, no fim, o livro mostra que somos todos únicos e que apesar das diferenças, somos parecidos e vivemos no mesmo mundo, terminando com a mensagem que “todos somos importantes”. Na pós-leitura, analisámos as ilustrações do livro, percebendo que as mesmas eram feitas com lápis de cera. Neste sentido, realizámos a atividade “cor da diversidade”, que consistiu na realização de um desenho com o mesmo material das ilustrações do livro numa folha dividida em duas partes, em que numa delas apenas poderiam utilizar uma cor e na outra todas as que quisessem (figura 13). O objetivo era que as crianças conseguissem associar a cor à diversidade, ou seja, quando há diversas cores, há diversas identidades e torna cada uma delas única. Por fim, preenchemos o nosso diário de bordo relativamente à viagem dessa semana (China).



Figura 13 - Atividade "Cor da diversidade"

2.3.3. Terceira Semana de Intervenção (22 a 24 de maio)

Iniciámos a terceira semana de intervenção com a análise das respostas relativas à adivinha sobre o próximo destino da nossa “viagem” e que se encontrava no “bilhete de avião” que as crianças tinham levado para casa, chegando ao consenso de que o próximo destino seria o Brasil. Por isso, tal como nas outras viagens, sinalizámos o país no nosso mapa e delineámos o percurso da nossa viagem. Ao “aterrarmos”, conhecemos a Isabela (um fantoche que representava uma menina que nasceu e vive no Brasil) e ao abrir a mala aceitámos o seu convite, que consistiu na realização de uma caça ao tesouro relacionada com o Brasil, dado que na viagem anterior o grupo manifestou ter gostado muito desta dinâmica. Depois das crianças encontrarem todos os objetos e imagens, demos tempo para que as mesmas os explorassem livremente. De seguida, organizámos por categorias os objetos e imagens encontrados e a Isabela explicou-nos cada um deles, permitindo que as crianças entrevistassem e comparassem os mesmos com os dos outros países que “já tínhamos visitado”.

Adicionalmente, realizámos uma hora do conto com o livro “Os de cima e os de baixo” de Paloma Valdivia, com o objetivo de explorar e explicar o conceito de hemisfério norte e sul (tendo por base a linha do equador), uma vez que o continente americano se encontra posicionado em ambos os hemisférios e, por isso, no fim, visualizámos esse aspeto através do nosso mapa mundo. Neste sentido, o livro explorado relata um mundo que tem indivíduos diferentes, mas que todos eles têm aspetos em comum, além disso, refere que “os de cima pensam que os de baixo são diferentes” e vice-versa, o que permite explorar a questão do preconceito. Ou seja, a escolha deste livro teve como objetivo fazer com que as crianças percebessem que, embora as pessoas morem em diferentes locais e sejam diferentes de nós, é necessário compreendê-las (“De vez em quando, podes olhar ao contrário”), até

porque o mundo atual proporciona a convivência com a diversidade no nosso dia a dia (“Afiml, quem são os de cima e quem são os de baixo?”).

No segundo dia, conhecemos a história de Carmen Miranda, uma cantora, atriz e dançarina luso-brasileira conhecida internacionalmente. De seguida, ouvimos a sua música “o que a baiana tem” e cada criança construiu uma coroa inspirada nas coroas e turbantes com flores e frutas que a cantora muitas vezes usava nos seus espetáculos para adaptarmos à música escutada e para fazermos um espetáculo (figura 14). No fim deste dia, fizemos o jogo da estátua ao som de samba, uma vez que as crianças pediram para ouvir este género musical apresentado pela Isabela.



Figura 14 - Recorte e colagem dos objetos na coroa inspirada na Carmen Miranda

No último dia de intervenção desta semana, começámos com a hora do conto lendo o livro “És importante” de Christian Robinson. Este livro expressa diversos sentimentos menos positivos, como a frustração, a solidão, a saudade, entre outros, que todos sentimos, sem exceção. Consequentemente, o livro refere que apesar de nos sentirmos por vezes desanimados, não deixamos de ser importantes, mesmo “Uma coisa tão mínima que mal se vê”. Na fase de pós-leitura, realizámos uma atividade que consistia na decoração e construção de várias partes de um peixe, sendo que não existia uma forma correta de o fazer. Esta atividade teve como objetivo levar as crianças a compreenderem que somos todos diferentes e que podemos pensar também de forma diferente, tendo cada um de nós a nossa própria identidade (figura 15).



Figura 15 - Um exemplo do resultado final da atividade do peixe

Por fim, preenchemos o nosso diário de bordo relativamente a esta aventura pelo Brasil e apresentámos o espetáculo inspirado na Carmen Miranda à orientadora cooperante (figura 16).

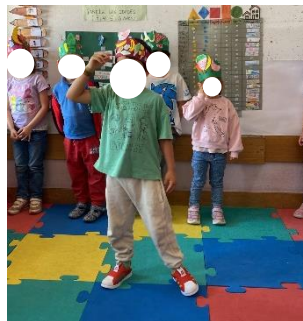


Figura 16 - Apresentação do espetáculo inspirado na Carmen Miranda

2.3.4. Quarta Semana de Intervenção (5 a 7 de junho de 2023)

No primeiro dia da última semana de intervenção relacionada com o nosso PII, começámos por analisar as respostas dadas à adivinha contida nos bilhetes de avião, resposta dada por cada criança em conjunto com as famílias, concluindo-se que iríamos regressar a Portugal. Assim, colocámos o pin no nosso mapa mundo e com um fio de lã realizámos, uma vez mais, o percurso da viagem. Ao “chegarmos” a Portugal, conhecemos o Lucas (fanteche que nasceu e vive em Portugal e que gostava de usar saias e vestidos e cujo sonho era ser bailarino) que nos trouxe também uma mala. Por isso, desafiámos uma das crianças a abrir a mala de viagem e todas exploraram os objetos e imagens que se encontravam no seu interior. Posteriormente, organizámos os objetos por categorias e o Lucas explicou às crianças o que era cada um deles. De seguida, a pedido das crianças ouvimos uma música de Amália Rodrigues e uma música de Cante Alentejano.

Seguidamente, lemos a história “Matias Mondragão e o Vestido Tangerina” de Christine Baldacchino. Este livro surgiu devido aos dois momentos críticos na fase de observação já mencionados, sendo um deles relacionado com a profissão de bailarino e o

outro a questões de homossexualidade. Assim, este livro, fala diretamente sobre a diversidade de expressões de género, dado que, conta a história de um menino chamado Matias que adorava vestir um vestido laranja e, um dia, vestiu-o para ir para a escola e foi discriminado por o usar. Depois desse dia, o Matias não quis ir para a escola até se sentir melhor e, quando finalmente sentiu coragem para voltar com o apoio da sua mãe, este regressou à escola com o mesmo vestido. Contudo, desta vez o Matias defendeu-se e os colegas acabaram por o aceitar exatamente como ele era. Desta forma, esta história, além de falar da diversidade de expressões de género, aborda estereótipos entre género e que muitas vezes os mais novos já os adquiriram, por isso, o livro demonstra o outro lado, o lado da vítima e o que devemos fazer para que isso não ocorra, isto é, compreendê-la e aceitá-la.

Adicionalmente, é de realçar que na fase da pós-leitura surgiu um diálogo em grande grupo muito interessante sobre a liberdade que cada um pode ter de se vestir da forma como se sente mais confortável, independentemente do seu sexo biológico. Além disso, tal como a personagem do livro, cada criança realizou com lápis de cera um desenho com os seus sonhos (figura 17).



Figura 17 - Resultado final de um dos sonhos do grupo

No segundo dia, iniciámos com a leitura do livro “Pai, posso perguntar uma coisa?” de Catarina Araújo. Este livro surgiu com o intuito das crianças perceberem que podemos ser tudo aquilo que quisermos, mesmo que isso implique sermos bastante diferentes, pois seremos aceites por todos os que nos rodeiam e, para isso, é necessário que cada um de nós aceite também as diferenças dos outros. Neste sentido, o livro fala de uma menina que se chama Maria e que coloca inúmeras perguntas ao seu pai, com medo que este deixasse de gostar dela caso ela fosse diferente, como por exemplo “Pai, se eu fosse um gigante

barrigudo e comilão e não coubesse dentro de casa, ainda gostavas de mim?”. O pai, por sua vez, respondia sempre que continuaria a gostar dela e que arranjaria soluções para aceitá-la como ela gostava de ser.

Após a leitura, concluímos que “podemos ser tudo aquilo que quisermos e como quisermos, porque quem gosta de nós vai sempre gostar de nós (a família e os amigos, etc) como somos, mesmo se formos diferentes”. Assim, desafiámos as crianças a pensarem numa questão para fazer a um familiar, ilustrando-a da forma que quisessem e com o nosso auxílio escrevemo-la, com o objetivo desse familiar responder a essa questão, para que, posteriormente, pudéssemos partilhar com o grupo as respostas. Além disto, realizámos, ainda, a leitura do livro “A bondade cresce” de Catarina Florindo. A escolha desta história teve como objetivo explicar a importância de ações positivas para com o outro e as consequências que as ações negativas têm nos mesmos, por isso, as páginas do livro encontram-se divididas entre o bem e o mal, sendo que no lado mau a árvore não floresce, ao contrário do que acontece no lado bom, em que a árvore cresce e floresce. Assim, pretendíamos também com este livro que as crianças percebessem a importância de agir perante valores e atitudes positivas e que fôssemos todos unidos e amigos, independentemente de sermos todos diferentes. Na fase de pós-leitura, construámos a nossa árvore da bondade, em que, em cada folha e/ou flor, cada criança pôde colocar uma palavra que significasse para si ser bom (figura 18).



Figura 18 - Resultado da nossa árvore da bondade

Enquanto a árvore secava para colarmos as folhas e as flores, jogámos o jogo das cadeiras, pois era o jogo que as crianças mais nos pediam para jogar desde a exploração dos objetos e imagens relacionados com Portugal, altura em que se falou deste jogo e que despertou desde logo o interesse das crianças (figura 19).



Figura 19 - Jogo das cadeiras (Portugal)

No último dia de intervenção desta semana, apresentámos as respostas dos pais às questões feitas pelas crianças (figura 20) e preenchemos o nosso diário de bordo relativamente ao nosso regresso a Portugal e ao que tínhamos aprendido com o Lucas. Por fim, despedimo-nos do João com muita emoção e realizámos uma entrevista em grande grupo às crianças acerca do Projeto para avaliar o mesmo na perspetiva das crianças.



Figura 20 - Um exemplo de uma resposta de um pai

2.4. Avaliação do Projeto: resultados finais – fase 4

Como já referido, no fim de cada viagem preenchemos o diário de bordo, instrumento que nos permitiu avaliar vários aspetos do nosso PII, pois além de conter fotografias, desenhos e os objetos trazidos pelos fantoches, tem também uma parte em que cada criança expressa o que mais gostou ao longo da intervenção.

Além disto, também como mencionado anteriormente, na última sessão realizámos em grande grupo uma entrevista, como instrumento de recolha de dados e que será apresentada no ponto “3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados”.

3. Orientações Metodológicas

3.1. Metodologia de investigação: Investigação-Ação

Após a apresentação do Projeto “*Volta ao mundo dentro de uma mala*”, de seguida expomos, de forma fundamentada, os procedimentos metodológicos que nos orientaram no desenvolvimento do Projeto ao nível da dimensão investigativa. Tratando-se de um Projeto de Intervenção e Investigação, como já mencionado anteriormente, optámos por eleger uma abordagem metodológica de natureza qualitativa com características de Investigação-Ação (IA), uma vez que esta

“pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtido no ciclo anterior” (Dick, 1999, citado por Coutinho et al., 2009, p. 360).

Assim, é de realçar uma das características fundamentais desta metodologia que é a reflexão crítica realizada pelo educador/professor enquanto investigador das suas próprias práticas. Consideramos que esta característica da IA esteve sempre presente durante toda a nossa intervenção, uma vez que procurámos incessantemente a melhoria das nossas ações, não só do ponto de vista didático, mas também do ponto de vista ético através da reflexão crítica sobre a nossa ação na fase pós-ativa, com vista à reformulação da ação futura. Desta forma, concordamos em absoluto com Coutinho et al. (2009) quando referem que “(...) o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p.360).

Ademais, a IA inicia-se com a identificação de uma problemática observada no quotidiano dos educadores/professores e que necessita de uma intervenção com o intuito de encontrar alguma solução que contribuía para a sua melhoria. Neste sentido, e como referido anteriormente, a decisão de conceber, planificar, implementar e avaliar um Projeto que visava valorizar e sensibilizar as crianças para a diversidade (cultural e de expressões de género) através da literatura infantil prendeu-se, em grande parte, com alguns aspetos que

observámos e vivenciámos nas semanas de observação e que nos fizeram querer aprofundar o nosso conhecimento sobre as temáticas (diversidade e literatura infantil), desenvolver um Projeto em torno dessas mesmas temáticas e investigar refletir sobre os seus resultados.

Adicionalmente, outra característica da IA é a colaboração entre as partes, ou seja, deve implicar todos os intervenientes no processo. Esta ideia é corroborada por Fonseca (2012) quando refere que “só uma intervenção de carácter proativo integrada num processo colaborativo entre as partes envolvidas na ação, através do debate e da confrontação de registos efetuados ao longo da ação investigativa poderá obter os resultados almejados” (p.21). Neste sentido, importa salientar que ao longo do processo de desenvolvimento do nosso PII a metodologia da IA foi mobilizada de forma colaborativa, na medida em que todas as fases pelas quais passou o Projeto, já apresentadas anteriormente, foram construídas, partilhadas e refletidas de forma colaborativa entre os elementos da díade, mas também com a nossa orientadora cooperante e a orientadora institucional.

Em suma, a IA consiste num processo cíclico que integra a “compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (Fonseca, 2012, p.18), sabendo que após esta reflexão voltaremos ao início do processo, isto é, iniciaremos um novo ciclo de IA. Assim, e apesar de termos desenvolvido apenas um ciclo de IA, o nosso Projeto foi idealizado tendo por base algumas características desta metodologia, sobretudo numa lógica de autoformação, pois observámos o contexto pedagógico, de modo a construirmos conhecimento sobre aquela realidade educativa, averiguando, em simultâneo, a pertinência da temática do Projeto, posteriormente passámos a intervir de forma colaborativa durante toda a nossa ação em ciclos de planificação-ação-reflexão e tentámos responder às necessidades e ir ao encontro dos interesses do grupo de crianças.

À medida que fomos desenvolvendo o nosso Projeto, fomos recolhendo dados, através de um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados complementares, que nos permitiam refletir de forma mais imediata sobre a pertinência e os efeitos das atividades do Projeto nas crianças e sobre a nossa própria ação com o objetivo de a melhorar/reformular em tempo oportuno a cada dia de intervenção, identificando e resolvendo as dificuldades que foram surgindo. No final do Projeto organizámos, tratámos, analisámos e interpretámos os dados recolhidos de forma mais sistematizada com o objetivo de compreendermos quais as potencialidades da literatura infantil na promoção da sensibilização e valorização da

diversidade e de identificarmos aspetos a ter em consideração caso tivéssemos oportunidade de desenvolver um novo ciclo de IA.

Deste modo, de seguida, passaremos à apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados durante a nossa intervenção.

3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Em qualquer metodologia é necessário o uso de técnicas e instrumentos de recolha de dados para atingir os seus objetivos de investigação. Contudo, a IA tende a “privilegiar as metodologias tradicionalmente chamadas de não experimentais ou qualitativas” (Guerra, 2002, p. 73, citado por Fonseca, 2012, p.24) e, por isso, é importante o “professor/investigador (...) ir recolhendo informação sobre a sua própria acção ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática lectiva, [...] facilitando, assim, a fase da reflexão” (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al., 2009, p. 373). Por isso, é realmente importante pensar antecipadamente na forma como se irá recolher a informação.

Em suma, e concordando com Cohen e Manion (1990, p. 279, citado por Fonseca, 2012, p. 24), é realmente essencial que todas as fases sejam “constantemente monitorizadas por uma variedade de mecanismos” de forma a atingirmos os objetivos que orientaram o nosso PII e de percecionarmos os resultados do mesmo. Por isso, como já mencionado, selecionámos algumas técnicas e, conseqüentemente, alguns instrumentos de recolha de dados. Esta recolha iniciou-se no dia 13 de fevereiro de 2023 e terminou no dia 7 de junho do mesmo ano, passando por quatro fases diferentes e que já foram apresentadas anteriormente. Neste sentido, apresentamos de forma sistematizada as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados durante cada fase na tabela seguinte (**tabela 3**):

Tabela 3 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Momentos de recolha de dados	Técnica de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados
1.ª Fase: Contextualização e formulação do Projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo integradas no portefólio reflexivo da PPS
2.ª Fase: Conceção e planificação do Projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo integradas no portefólio reflexivo da PPS

<p>3.ª Fase: Implementação das atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo integradas no portefólio reflexivo da PPS; • Áudio gravação das sessões
	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de Bordo; • Trabalhos produzidos pelas crianças
<p>4.ª Fase: Avaliação do Projeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito 	<ul style="list-style-type: none"> • Guião da entrevista realizada às crianças, em grande grupo, para balanço das atividades desenvolvidas ao longo do Projeto; • Guião da entrevista realizada à orientadora cooperante

3.2.1. Observação

A observação é uma das técnicas de recolha de dados utilizada ao longo da intervenção do nosso Projeto. Esta constitui-se como “um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas” (Dias, 2009, p.176). Isto é, a observação é uma estratégia fundamental para uma reflexão crítica posterior, de forma a retirar conclusões sobre o que se observou e, posteriormente, agir perante essas mesmas conclusões, sendo assim um processo contínuo. Segundo Alarcão (1996, p. 99), esta prática reflexiva “fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer”. Neste sentido, foi possível encontrar, ao longo do processo, algumas estratégias que funcionavam melhor com o grupo de crianças em questão, e que, ao mesmo tempo, fossem ao encontro dos interesses e necessidades das mesmas.

A observação participante ocorreu nas primeiras três semanas da PPS e foi durante esse período que conseguimos construir a problemática para o Projeto em questão. Este tipo de observação, tal como Bodgan e Taylor (1975, citado por Correia, 2009, p.31) referem, é “caracterizada por interacções sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada”. Neste sentido, consideramos este primeiro contacto com o contexto essencial para as fases que se seguiram, pois é uma clara vantagem dado que permite ao investigador recolher dados

pormenorizados acerca do grupo, percebendo as suas rotinas, mas também os seus interesses (Correia, 2009).

Resumindo, a observação participante foi essencial para que pudéssemos conhecer o grupo com o qual iríamos trabalhar ao longo do semestre, mas também para refletir sobre que estratégias ou dinâmicas poderiam correr melhor, tal como defendido por Máximo-Esteves (2008), ao afirmar que “A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87).

Além disso, importa referir que mesmo depois do período de observação (13 de fevereiro e 1 de março de 2023), ou seja, durante as semanas de intervenção, houve sempre momentos que permitiam uma observação atenta, seja em momentos da realização de uma atividade ou mesmo momentos de brincadeira. A observação durante estes momentos permitia atentar aos diálogos entre pares, mas também possibilitava perceber os interesses de cada criança, auxiliando-nos no “(...) [planeamento de] novas propostas, ou [no apoio e] o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (Silva et al., 2016, p. 18).

Em suma, e concordando com Cohen e Manion (1990, p. 279, citado por Fonseca, 2012, p. 24), a observação é realmente essencial, dado que uma “observação rigorosa de situações e fatos [...] permite efetuar modificações, reajustamentos, redefinições e mudanças de direção”, tal como foi pretendido com a implementação do Projeto.

As notas de campo e a áudio gravação constituem-se como métodos complementares da observação, uma vez que são instrumentos de recolha de dados da observação, por isso, de seguida, iremos abordar cada um deles.

a) Notas de campo

Durante este período de observação, os instrumentos de registo de dados que utilizámos foram as notas de campo e, conseqüentemente, algumas reflexões sobre momentos críticos. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) definem este instrumento como “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”, permitindo a nós, enquanto díade e educadoras refletir acerca dos dados recolhidos. Assim, este registo permitiu e ajudou-nos na reflexão sobre a nossa própria prática após a ação de uma forma distanciada, percecionando o que poderia ser melhorado.

As notas de campo podem ter uma dimensão descritiva e reflexiva. A dimensão descritiva compreende um registo detalhado do que ocorre, como por exemplo, a descrição dos sujeitos, a reconstrução dos diálogos, a descrição dos locais, a descrição dos eventos ou a descrição das atitudes (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008). A dimensão reflexiva surge no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras, como por exemplo, as notas interpretativas, as interrogações, os sentimentos, as ideias ou as impressões (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Assim, as notas de campo referem-se às notas que fomos retirando ao longo das fases de observação e de intervenção. Sendo um contexto de educação pré-escolar foi impossível registar o que acontecia durante o período de observação, pois as crianças encontravam-se dispersas pela sala de atividades, exigindo uma maior atenção da nossa parte, por isso, o registo era feito apenas no fim do dia. Durante a intervenção, recorremos à mesma estratégia que usámos durante o período de observação, dado que também era difícil registar no decurso da ação. Contudo, sentimos que nesta etapa as notas de campo tinham sobretudo reflexões sobre a ação, o que era bastante pertinente para melhorar a ação educativa. Neste sentido, as áudio gravações foram um complemento essencial para que nos recordássemos do ocorrido durante a intervenção.

As notas de campo escritas foram sendo integradas no portefólio reflexivo da PPS.

b) Áudio gravações

Todas as sessões do Projeto foram áudio gravadas com o intuito de podermos recolher todos os pormenores ocorridos, uma vez que há sempre alguma probabilidade de nos escapar informações relevantes, como por exemplo, comentários ou ideias das crianças pertinentes para o desenvolvimento do Projeto. Assim, este recurso possibilita repetir e/ou voltar para trás, permitindo desta forma, uma transcrição fiel ao que realmente aconteceu. Adicionalmente, é possível sustentar algumas análises feitas nas reflexões semanais e, consequentemente, refletir sobre a nossa própria prática de uma forma distanciada após a ação, com o objetivo de modificá-la com vista à sua melhoria.

Antes de iniciarmos a áudio gravação das sessões, importa realçar que solicitámos, por escrito, aos encarregados de educação autorização para podermos recolher som e imagens das atividades desenvolvidas no âmbito da nossa prática pedagógica. Neste pedido de autorização, fornecido pela coordenadora da PPS, informámos os encarregados da

educação que todas as imagens recolhidas seriam usadas apenas no âmbito do PII e do nosso portefólio reflexivo. Referimos também que procuraríamos recolher as imagens e o som de modo a não revelar a identidade dos educandos, fotografando ou vídeo gravando as crianças de costas ou usando técnicas de tratamento de imagem como, por exemplo, desfocando a imagem da cara ou colocando um círculo branco ou escuro por cima. Para além disto, atribuímos um código a cada criança de forma a salvaguardar a privacidade e o anonimato de todas as crianças. Por fim, mas não menos importante, questionámos as próprias crianças se sentiam confortáveis para efetuarmos a áudio gravação, uma vez que

“a dimensão ética da observabilidade metodológica das crianças (...), sobretudo, da obtenção do consentimento informado e voluntário dado por elas e do respeito pela sua privacidade, visam subscrever e ratificar os seus direitos como pessoas na pesquisa, à luz da Convenção dos Direitos das Crianças” (Ferreira, 2010, p.160).

Só após a recolha de todas as autorizações dos encarregados de educação e as crianças darem o seu consentimento é que passámos a utilizar o gravador do telemóvel.

3.2.2. Análise documental

A análise documental foi feita através da análise do diário de bordo que consistiu num livro de registos semanais do grupo relativamente às viagens e, conseqüentemente, às atividades desenvolvidas ao longo das sessões dinamizadas. O diário de bordo continha fotografias das sessões, desenhos das crianças acerca das mesmas, os objetos que os fantoches nos traziam em cada viagem, a descrição das atividades realizadas e dos livros lidos e, por fim, o que cada criança gostou mais de cada viagem.

Portanto, estamos de acordo com a ideia de Holly e McLoughlin (1989) quando afirmam que o diário de bordo é um “registo de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo” (p. 263, citado por Alves, 2004, p. 225). Por isso, permite-nos a nós enquanto profissionais da educação, também uma reflexão sobre a prática, pois conseguimos

identificar os bons e os maus momentos, os sentimentos que despertou cada atividade e, conseqüentemente analisar e tomar decisões, percebendo que rumo devemos tomar no desenvolvimento da prática pedagógica.

Além disso, esta análise documental também se refere à recolha dos trabalhos feitos pelas crianças, uma vez que estes refletem aquilo que elas absorveram e aprenderam com as atividades dinamizadas. Neste sentido, conseguimos refletir sobre o facto de determinada atividade estar, ou não, adequada aos objetivos pedagógicos que tínhamos definido previamente e, dessa forma, perceber o que poderia resultar melhor para que os mesmos sejam atingidos.

Desta forma, acreditamos que este instrumento de análise de dados foi fulcral para a compreensão da perspectiva das crianças perante as aprendizagens, mas também para entender se nos encontrávamos no caminho certo para atingir os objetivos que pretendíamos com o PII, através da reflexão. Tal como Burnaford (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.92) refere, a análise dos trabalhos elaborados pelas crianças ajuda os educadores/docentes a “compreenderem como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas”. Aliás, o mesmo autor (2001) refere ainda que esta análise permite o educador/professor “aprender muito sobre a forma como [ensina] e como [pode] orientar as necessidades dos seus alunos[/ das suas crianças]” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.92).

3.2.3. Inquérito

Para avaliar o nosso PII optámos por realizar um inquérito por entrevista às crianças e à orientadora cooperante, dado que foram os principais envolvidos no mesmo e o nosso objetivo era efetivamente compreender e conhecer a perspectiva dos envolvidos no nosso PII. Assim, este instrumento de recolha de dados foi fundamental, uma vez que a entrevista “é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal durante a qual os participantes desempenham papéis fixos [...]. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (Máximo-Esteves, 2008, p.93).

Além disto, as entrevistas que realizámos foram semiestruturadas, dado que ocorreram apenas numa única sessão consideravelmente curta; tiveram como ponto de partida um guião estruturado com tópicos previamente definidos por nós (entrevistadoras); algumas das questões colocadas permitiam uma resposta ampla que pretendíamos que

contivessem pormenores do ponto de vista do entrevistado. Além disso, as questões eram flexíveis, ou seja, viabilizavam a alteração de alguma pergunta ou a sua ordem de forma a fazer sentido perante a resposta do entrevistado (Máximo-Esteves, 2008).

Concluindo, esta técnica foi essencial para a avaliação do nosso PII, pois permitiu retirar conclusões e reflexões imprescindíveis para um balanço final do Projeto desenvolvido.

a) Entrevista semiestruturada realizada ao grupo de crianças

O inquérito por entrevista realizado às crianças, em grande grupo, ocorreu no dia 7 de junho de 2023, no fim da implementação do Projeto. Este teve como objetivo a partilha de opiniões acerca do Projeto desenvolvido ao longo do semestre por parte das crianças, conseguindo assim identificarmos as suas perceções. Para a criação de um ambiente descontraído, começámos por explicar a razão da realização da entrevista, pedindo a sua ajuda e colaboração, e referimos que todas as respostas eram válidas.

Além disto, tal como nas sessões, pedimos autorização às crianças para áudio gravar, uma vez que, devemos conceptualizá-las como “sujeitos com direitos e actores sociais capazes de interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação, e de, com as suas formas de interpelação, influenciarem e/ou intervirem activamente nos contornos que a pesquisa vai adquirindo” (Ferreira, 2010, p. 161).

Neste sentido, através da entrevista ao grupo de crianças conseguimos “(...) a) analisar o sentido que os actores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos com os quais são confrontados [...]; b) analisar um problema específico [...]; e ainda c) reconstituir um processo de ação, experiências ou acontecimentos do passado” (Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglicone & Matalon, 1997, citados por Valadas & Gonçalves, 2013, p.3), indo ao encontro do que pretendíamos, isto é, refletir sobre os resultados das atividades desenvolvidas ao longo do PII através de uma reconstituição das mesmas com as questões feitas.

Como referido, construímos previamente um guião (anexo 1) para nos orientar durante este momento que contém as questões enumeradas. Além disso, no final, a entrevista foi transcrita para ser sujeita a uma análise de conteúdo.

b) Entrevista semiestruturada realizada à orientadora cooperante

No final do PII, mais especificamente, no dia 7 de junho de 2023, realizámos também um inquérito por entrevista à orientadora cooperante. Antes de iniciarmos a entrevista solicitámos uma autorização de forma informada para que a mesma consentisse ser áudio gravada. Esta entrevista, como mencionado, teve como objetivo conhecer as perceções da orientadora cooperante sobre o Projeto a “*Volta ao Mundo dentro de uma mala*”.

É de realçar que foi também construído previamente um guião (anexo 2) para nos orientar durante este momento e que se encontra dividido em quatro blocos temáticos, nomeadamente, a legitimação da entrevista, o desenvolvimento do Projeto, o feedback e, por fim, possíveis informações adicionais. Para cada bloco temático definimos objetivos específicos e um conjunto de questões. Assim, começámos por legitimar a entrevista, voltando a questionar se poderíamos áudio gravar. De seguida, realizámos as questões previstas relacionadas com o desenvolvimento do PII e solicitando o seu feedback sobre o mesmo. Terminámos a entrevista, questionando se a orientadora cooperante queria adicionar mais alguma informação e agradecemos a sua disponibilidade.

A par disto, no final, a entrevista foi transcrita para ser sujeita a uma análise de conteúdo após a sua validação pela orientadora cooperante.

Parte III - Apresentação, Análise e Interpretação dos dados

Introdução

Posteriormente à apresentação do Projeto “*Volta ao mundo dentro de uma mala*” e das orientações metodológicas que nos regeram na sua implementação, é importante apresentarmos, analisarmos e interpretarmos os dados recolhidos para compreendermos qual foi o contributo da literatura infantil na promoção da sensibilização e valorização da diversidade.

Assim, começamos por apresentar a técnica de análise de dados escolhida, sendo ela a análise de conteúdo. De seguida, descreveremos as etapas de análise percorridas e apresentaremos o sistema de categorias construído que nos ajudará na análise e interpretação dos dados, confrontando as perspetivas das crianças com as da orientadora cooperante e discutindo os resultados tendo por base o *Enquadramento Teórico*. Por fim, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos ajudando-nos a verificar se, efetivamente, os objetivos do PII foram cumpridos e se respondem à questão problema do mesmo.

1. Técnica de análise de dados: Análise de conteúdo

A técnica de análise de dados escolhida foi a análise de conteúdo, uma vez que, tal como a metodologia elegida (IA), a nosso PII tem um carácter qualitativo. A par disto, perante as técnicas de recolha de dados utilizados por nós na análise de conteúdo, e de acordo com Oliveira et al. (2003), esta metodologia pode constituir-se como “um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão” (p.5).

Assim, a análise de conteúdo, segundo Bardin (1979, p.42, citado por Oliveira et al. (2003), é

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.3).

Moraes (1999) acrescenta, ainda, que esta técnica “é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (p.3).

Resumindo, a análise de conteúdo é uma abordagem de análise de dados que tem como objetivo sistematizar a informação recolhida para que o investigador consiga interpretá-la e retirar da mesma algum significado, construindo conhecimento sobre o fenómeno investigado.

Para procedermos ao tratamento e análise de dados tivemos em consideração as três fases da análise de conteúdo sugeridas por Bardin (1977), sendo estas a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos, inferências e interpretação.

A primeira fase (pré-análise) corresponde à escolha de documentos a serem submetidos à análise de conteúdo. Assim, as transcrições das entrevistas realizadas, quer às crianças em grande grupo (anexo 3), quer à nossa orientadora cooperante (anexo 4), ambas no final do Projeto, constituem-se como nosso *corpus* de análise principal. Sempre que necessário, para uma melhor compreensão, recorreremos a outras fontes de informação, como por exemplo, a alguns excertos de áudio gravações de algumas sessões.

A segunda fase (exploração do material), corresponde à fase de codificação dos dados em função dos objetivos estipulados, o que implica a construção de um sistema de categorias. Segundo Holsti (1969 citado por Bardin, 1977), a categorização é um “processo pelo qual, os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características do conteúdo” (p.103). Neste sentido, nesta fase, através do cruzamento do *Enquadramento Teórico*, da análise prévia das transcrições das entrevistas realizadas e dos objetivos de intervenção e investigação construímos o nosso sistema de categorias. Importa salientar que as categorias de análise foram sofrendo alterações à medida que íamos cruzando os dados. Na **tabela 4** apresentamos o sistema de categorias definido:

Tabela 4 - Sistema de categorias

Categorias	Indicadores
Consciencialização para a diversidade do mundo	Inclui todas as unidades de registo que evidenciam consciencialização da diversidade existente no mundo por parte das crianças.

Sensibilização e valorização da diversidade	Inclui todas as unidades de registo que evidenciam que as crianças são sensíveis à diversidade e valorizam a mesma.
Atitudes e valores de cidadania	Inclui todas as unidades de registo em que as crianças evidenciam valores e atitudes de cidadania (como o respeito, a igualdade ou empatia).
Envolvimento das famílias	Inclui todas as unidades de registo que evidenciam envolvimento das famílias nas atividades do PII.
Aprendizagens realizadas através da literatura infantil	Inclui todas as unidades de registo que evidenciam as aprendizagens realizadas pelas crianças através da literatura infantil.

Após o cruzamento dos dados para a construção das categorias, relemos novamente as transcrições das entrevistas realizadas às crianças e à orientadora cooperante e distribuímos as unidades de registo pelas categorias, tendo por base a adequação das mesmas a cada categoria (anexo 5).

A terceira e última fase (tratamento dos resultados obtidos e interpretação), corresponde ao tratamento e à análise dos dados, tendo por base as categorias definidas, o que apresentaremos de seguida.

2. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos

A apresentação e análise dos dados será feita de acordo com as categorias definidas e de forma integrada, isto é, no processo de apresentação, análise e interpretação dos dados cruzaremos as perceções das crianças com as perceções da própria orientadora cooperante.

2.1. Consciencialização para a diversidade do mundo

Através do *Enquadramento Teórico*, especificamente o ponto 1. *Da educação para a cidadania à promoção da diversidade na educação pré-escolar*, percebemos a importância das crianças, desde idades precoces, contactarem e compreenderem o mundo que a rodeia, devido à sociedade globalizada atual que trouxe diversos desafios ao contexto escolar. Por sua vez, tendo este contexto um papel preponderante na formação de futuros cidadãos é necessário prepará-los para a realidade que irão enfrentar. A par disto, as instituições

escolares passaram a confrontar-se com múltiplas formas de diversidade dentro do seu próprio contexto, o que realça a importância de educar para a diversidade, de forma a que a educação seja um fator de coesão e não de exclusão social.

Nesta linha de pensamento, um dos objetivos do PII era consciencializar as crianças para a diversidade do mundo, através de diferentes realidades. Este contacto com outras realidades foi conseguido através das “viagens”, tal como descrito na parte II do relatório, que diz respeito à descrição do Projeto.

Assim, com esta categoria pretendíamos verificar se as crianças consideram que contactaram com diferentes culturas e realidades e se teríamos indícios que nos permitissem verificar que as mesmas compreenderam que existe diversidade no mundo. Após analisarmos os dados, encontramos evidências junto das crianças que demonstram que, efetivamente, esta consciencialização foi conseguida com sucesso quando as mesmas, no decurso da entrevista vão referindo aprendizagens realizadas através das “viagens”, conforme se pode ver no excerto seguinte a título de exemplo:

Transcrição de um excerto da entrevista às crianças

- Estagiária:** *[...] O que aprenderam em cada viagem?*
- Criança 8:** *Eu aprendi nas viagens que andar de avião não é tão assustador.
Em Moçambique aprendi que os jogos são iguais, mas têm nomes diferentes.
O jogo do elástico que tem outro nome (a referir-se à China).
Que os meninos podem usar saia.
[...] Aprendi que ela tem uma corrente de ouro (a referir-se a Carmen Miranda).*

A orientadora cooperante reforça esta evidência quando diz que o Projeto foi realmente pertinente para ajudar as crianças na descoberta do mundo. Acrescenta ainda, a importância do contacto com outras culturas através das viagens, evidenciando a importância destes aspetos para o futuro das crianças como cidadãos do mundo, conforme podemos constatar no seguinte excerto da entrevista à orientadora cooperante:

Transcrição de um excerto da entrevista à orientadora cooperante

- Estagiária:** *[...] em que medida considera que o tema das viagens foi pertinente para o desenvolvimento do projeto “Viagem ao mundo dentro de uma mala”?*

Orientadora *Eu acho que normalmente as crianças entusiasmam-se muito com a questão da descoberta do mundo, da descoberta dos países, de novas culturas. Isso vai alargar os conceitos deles a nível da culturalidade. Por isso, eu já partia do princípio de que este grupo em particular iria aceitar de braços abertos este projeto, mas conseguiram até surpreender-me, porque acho que eles aderiram de uma forma espetacular ao projeto*

Cooperante: *[...] Mais do que tudo, despertou-lhes a curiosidade para certas culturas e isso será um bom ponto de partida para se tornarem bons viajantes*

Deste modo, parece ser possível inferir que o contacto, especialmente, com diferentes culturas, foi essencial para a consciencialização da diversidade existente no mundo. A par disto, e cruzando os dados das entrevistas com os dados recolhidos durante as sessões, esta ideia é reforçada quando perguntámos às crianças o que entendiam por cultura, tal como podemos ver no excerto que apresentamos da segunda sessão como exemplo:

Transcrição de um excerto da segunda sessão

Estagiária: *Sabem o que é a cultura?*

Criança 3: *Cultura são as coisas que trazemos na nossa mala*

Criança 14: *Cultura é as coisas que temos no nosso país*

Assim, a partir da análise dos dados, parece-nos ser possível afirmar que algumas crianças parecem ter compreendido a noção de cultura como tudo o que envolve um sujeito como membro de uma sociedade.

Para além da consciencialização para a diversidade existente no mundo, pretendíamos que as crianças entendessem que também há semelhanças entre o nosso país e os outros. Consideramos que as evidências recolhidas nos permitem afirmar que as crianças compreenderam que, apesar da diversidade, todos nós partilhamos aspetos comuns, tal como se pode observar, e a título de exemplo, no seguinte excerto que corresponde à fase da pós-leitura do livro “Tu e Eu e Todos” de Marcos Farina que ocorreu na primeira sessão:

Transcrição de um excerto da primeira sessão

Estagiária: *Querem dizer mais alguma coisa sobre o que aprendemos com o livro?*

Criança 17: *Todos no mundo comemos!*

Criança 9: *Há pessoas que não têm comida*

Criança 14: *Há pessoas que não têm brinquedos*

Em suma, através das viagens, e, conseqüentemente, através do que cada fantoche nos trazia da sua cultura, proporcionámos às crianças um contacto com outras culturas, com outras realidades, criando oportunidades para que contactassem com a diversidade cultural, mas também com a diversidade de expressões de género. Desta forma, como referido anteriormente, acreditamos que contribuímos para a formação e desenvolvimento de cidadãos mais empáticos e críticos em relação ao mundo que os rodeia.

2.2. Sensibilização e valorização da diversidade

Através da categoria anterior (*Consciencialização para a diversidade no mundo*), e, tendo por base o *Enquadramento Teórico*, percebemos que é importante educar para a diversidade. Compreendemos, ainda, que essa educação deve ser feita através da sensibilização e valorização da diversidade, promovendo o respeito e a inclusão de todos os que nos rodeiam. Neste sentido, surge a educação inclusiva que tem como objetivo eliminar qualquer discriminação ou estereótipo perante a diversidade com vista a um mundo mais justo, inclusivo, solidário e empático.

Nesta linha de pensamento, tínhamos como objetivo sensibilizar as crianças para a diversidade, bem como que estas a valorizassem, pois é sem dúvida um fator de enriquecimento para todos nós e, atualmente, é inevitável contactar com esta. Tal como explicado anteriormente, tanto na parte da descrição do Projeto, como do *Enquadramento Teórico*, a diversidade é um tema muito abrangente e, por isso, focámo-nos apenas na diversidade cultural e na diversidade de expressões de género.

Deste modo, através da análise dos dados recolhidos a partir da entrevista realizada às crianças, podemos inferir que este objetivo parece ter sido cumprido com sucesso através das atividades realizadas e, conseqüentemente, das reflexões dinamizadas ao longo do PII. Assim, quando pedimos às crianças que nos dissessem o que diriam aos seus familiares se tivessem de explicar-lhes o conceito de diversidade, verificámos que parecem ter entendido que o conceito de diversidade está relacionado com as diferenças que existem entre sujeitos e que permite cada um de nós ter a própria identidade. Para ilustrar esta ideia, apresentamos o seguinte excerto da entrevista realizada às crianças:

Transcrição de um excerto da entrevista às crianças

- Estagiária:** *Outra pergunta, se tivessem de explicar a alguém, à mãe, ao pai ou ao mano e/ou mana, o que é a “diversidade”, o que diziam?*
- Criança 9:** *Não importa sermos diferentes dos outros*
- Estagiária:** *Então o que é a diversidade?*
- Criança 9:** *É sermos felizes*
- Criança 8:** *Diversidade é diferente*
- Estagiária:** *[...] Porque será bom ser diferente?*
- Criança 2:** *Porque assim sabemos quem é quem*

A orientadora cooperante, expressa a mesma ideia quando menciona que o PII conseguiu com que as crianças ficassem mais sensibilizadas e valorizassem a diversidade, especialmente no que respeita à diversidade cultural e de expressões de género, tal como podemos constatar a partir do seguinte excerto da entrevista feita à mesma:

Transcrição de um excerto da entrevista à orientadora cooperante

- Estagiária:** *Considera que as crianças ficaram mais sensibilizadas para a problemática da diversidade, tanto a nível cultural como de género?*
- Orientadora Cooperante:** *Eu sinceramente acho que sim. Agora quando falo na diferença, as crianças têm mais atenção à forma como explicam, quando abordam a cor da pele elas param um pouco e pensam. Por isso, de alguma forma este projeto conseguiu sensibilizá-las para estas questões tão fraturantes. Nesta idade, nós não temos como objetivo dar nenhuma lição às crianças, mas sensibilizá-las para, tentar incutir alguma curiosidade para. Acho que, agora, quando ouvirem falar ou ouvirem algum comentário quando forem a algum lado e virem essa diversidade vai-lhes fazer ainda mais sentido aquilo que eles aprenderam e ouviram, por isso, acho que será transposto para a vida real.*

Os dados que recolhemos ao longo das sessões reforçam esta ideia expressa pela orientadora cooperante, conforme podemos verificar nos excertos que apresentamos de seguida relativamente à terceira, nona e décima sessão:

Transcrição de um excerto da terceira sessão

- Estagiária:** *Então o que aprendemos com este livro?*
- Criança 17:** *Que temos de dar outro nome à cor da pele*

Transcrição de um excerto da nona sessão

- Estagiária:** *Alguém quer partilhar o que aprendeu com o livro?*
- Criança 14:** *Aprendi que todos somos importantes*
- Criança 7:** *Somos todos importantes, porque somos todos diferentes, mas temos um coração igual*

Transcrição de um excerto da décima sessão

- Estagiária:** *Porque acham que o lucas trouxe este livro?*
- Criança 11:** *Porque os meninos podem usar vestidos e saias*
- Criança 9:** *Porque o lucas é como o menino do livro, gosta de vestir vestidos e quer ser bailarino*
- Criança 14:** *Na minha escola de ballet há bailarinos e podem usar saia*
- Criança 12:** *Os meninos podem usar saias e pintar os olhos!*
- Criança 14:** *O meu irmão usa batom brilhante e não faz mal*
- Criança 17:** *As meninas podem usar também o que quiserem!*
- Criança 19:** *Verdade, podem usar gravatas*
- Criança 9:** *E calças*
- Criança 14:** *E bonés*
- Criança 18:** *E batom*
- Criança 9:** *Não importa um menino usar saias ou vestidos*
- Estagiária:** *E as meninas importa?*
- Criança 9:** *As pessoas todas podem usar a roupa que quiserem*

Deste modo, a partir da análise e interpretação dos dados, parece ser possível concluir que as atividades desenvolvidas contribuíram para a sensibilização e valorização da diversidade por parte das crianças, no que respeita à diversidade cultural e à diversidade de expressões de género.

2.3. Atitudes e valores de cidadania

No ponto 1. *Da educação para a cidadania à promoção da diversidade na educação pré-escolar do Enquadramento Teórico*, falámos sobre a importância da Educação para a Cidadania na vida das crianças desde idades precoces, de forma a preparar as crianças para o mundo que as rodeia através de ferramentas que as tornem cidadãs com competências e valores, que compreendam o mundo e que consigam encontrar soluções para um desenvolvimento sustentável, justo, democrático e inclusivo.

Assim, sendo a EC um dos pontos estruturadores do nosso PII, pretendíamos, ao longo das atividades desenvolvidas, promover valores e atitudes de cidadania que contribuíssem para a construção de futuros cidadãos como agentes de mudança. Através da análise de dados recolhidos junto das crianças, julgamos que houve uma consciencialização de alguns valores e atitudes de cidadania, tal como é evidenciado no seguinte excerto da entrevista feita às crianças, a título de exemplo:

Transcrição de um excerto da entrevista às crianças

- Estagiária:** *Então, qual foi a história que mais gostaste?*
- Criança 17:** *Gostei mais da história da Maria*
- Estagiária:** *Daquela menina que fazia muitas perguntas?*
- Criança 17:** *Sim!*
- Estagiária:** *Chama-se “Pai, posso perguntar-te uma coisa”. Então e o que aprendeste com essa história?*
- Criança 17:** *Que as perguntas são importantes de dizer*
- Criança 5:** *Eu gostei mais da “os de cima e os de baixo” e aprendi que não importa se somos de cima ou de baixo*
- Estagiária:** *Então o que importa?*
- Criança 5:** *Sermos todos amigos*
- Criança 3:** *Gostei mais da “árvore da bondade”*
- Estagiária:** *O que aprendeste com essa história?*
- Criança 3:** *Que temos de ser bons!*

Através deste excerto, julgamos ter evidências que mostram que as crianças perceberam a importância de questionar para construir o seu pensamento crítico e reflexivo, mas também evidenciam a compreensão de valores como a amizade e a bondade. A par disto, durante as sessões dinamizadas, as crianças foram também demonstrando a apreensão de outros valores e comportamentos, como constatamos através dos excertos da décima e décima primeira sessão:

Transcrição de um excerto da décima sessão

- Estagiária:** *Este é o Lucas, o melhor amigo do João*
- Criança 17:** *Um menino com saia?*
- Criança 2:** *Não há problema nenhum!*

Transcrição de um excerto da décima primeira sessão

- Estagiária:** *Então depois de lermos o livro, sabem o que é ser bondoso?*
- Criança 2:** *É respeitarmos*
- Criança 14:** *Temos de ser bons para toda a gente*
- Criança 17:** *É sermos bons amigos*
- Criança 5:** *Não gozar*
- Estagiária:** *E se os amigos forem diferentes?*
- Criança 5:** *Não devemos tratar os amigos mal*
- Criança 2:** *Podemos ajudá-los, por exemplo as pessoas de cadeira de rodas*
- Criança 5:** *Mas também devemos ajudar os pais quando estão cansados ou as pessoas que têm medo de passar a passadeira, podemos ajudar a passar*

Resumindo, podemos concluir que o desenvolvimento do PII teve um impacto positivo nas crianças, uma vez que através deste conseguiram compreender a importância de valores e atitudes ligados à cidadania, como forma de fazer o Outro sentir-se bem e respeitado, porque se todos o fizermos, nós próprios também o seremos e o mundo será melhor. Adicionalmente, a orientadora cooperante realça que os valores e as atitudes que foram sendo consciencializados pelas crianças farão sentido no percurso das suas vidas e que será certamente algo que as mesmas levarão para o seu futuro, indo ao encontro do que se pretende com a EC, uma vez que é constituída por aprendizagens que se pretende que sejam para toda a vida. Desta forma, podemos afirmar, através desta categoria, que o PII conseguiu dinamizar aprendizagens no âmbito da EC, em que os valores e atitudes são bastante relevantes para uma mudança do paradigma do mundo, especialmente em idades precoces, pois permite que os indivíduos se desenvolvam com estes.

2.4. Envolvimento das famílias

Desde o início, tivemos como princípio envolver as famílias, independentemente do caminho que o Projeto viesse a seguir, uma vez que é algo que o Projeto Educativo da instituição defende, mas também porque acreditamos vivamente que este envolvimento tem consequências bastante positivas no processo de aprendizagem das crianças. Estas consequências estão relacionadas com a motivação e o próprio envolvimento das crianças nas atividades dinamizadas, tal como expressámos na parte II do relatório ao falarmos sobre o processo de construção do PII.

Assim, ao longo de todas as atividades desenvolvidas tentámos envolver as famílias das crianças de diferentes formas. Os dados recolhidos junto das crianças parecem evidenciar

este aspeto, tal como se pode ver através do seguinte excerto da entrevista realizada às crianças:

Transcrição de um excerto da entrevista às crianças

- Estagiária:** *[...] Então a primeira pergunta é se gostaram de fazer as viagens?*
- Crianças:** *Sim!*
- Estagiária:** *Então e porquê?*
- Criança 14:** *Porque gostei de levar o bilhete para casa*
- Estagiária:** *Então quando vocês iam para casa diziam aos papás coisas sobre as viagens?*
- Crianças:** *Sim!*
- Estagiária:** *[...] E os papás e os manos gostavam de preencher com vocês os bilhetes?*
- Crianças:** *Sim!*
- Criança 14:** *Claro que sim!*

Este excerto, além de demonstrar o envolvimento das famílias através da adivinha que estava no bilhete de avião que as crianças levavam para casa, realça a motivação que este aspeto teve no envolvimento das crianças. É de destacar também o empenho das famílias em se envolver, pois esse aspeto foi importante para que este objetivo se cumprisse, quer através do interesse e prazer dos pais demonstrado nas tarefas, quer pelos diálogos que existiam através dessas tarefas em casa.

A orientadora cooperante concorda com o facto de que as famílias se sentiram envolvidas e que colaboraram no processo, tal como podemos constatar a partir do seguinte excerto:

Transcrição de um excerto da entrevista à orientadora cooperante

- Estagiária:** *O que os pais foram dizendo? E as crianças na nossa ausência? Acha que se sentiram envolvidos?*
- Orientadora Cooperante:** *Eu sinto que sim. Sinto que eles se envolveram como tiveste a oportunidade de ver, eles participaram sempre nas atividades que foram propostas para fazerem em casa e para trazerem, eles colaboraram sempre na medida do possível. Claro que nem sempre é todo o grupo, mas viu-se o interesse deles e mesmo no último dia, muitos deles, falavam nos bilhetes, no comentário às respostas à pergunta que fizemos e vê-se nessas respostas que os pais perceberam o alcance da pergunta.*

A par disto, houve diversas situações que ocorreram em que se nota a importância que teve para as crianças o envolvimento das famílias no Projeto. Uma delas ocorreu na segunda sessão, em que uma das crianças faltou, mas mesmo assim, o pai enviou um vídeo junto com a criança com a resposta ao bilhete de avião. Outra das situações, ocorreu no último dia intervenção (12.^a sessão) em que uma das crianças questionou se o diário de bordo podia ficar com o grupo, com o intuito de mostrarem tudo aos pais, tal como se pode observar no seguinte excerto:

Transcrição de um excerto da décima segunda sessão

Criança 2: *O diário de bordo pode ficar connosco para mostrarmos aos pais?*
Educadora: *Claro!*

Em jeito de conclusão, podemos confirmar que ao longo de todo o PII tivemos o cuidado de envolver os pais através dos bilhetes de avião, mas também com algumas atividades para casa, como responder a uma questão colocada por cada criança aos respetivos pais. Assim, podemos afirmar que este foi também um objetivo atingido e que teve implicações positivas na motivação, empenho e envolvimento do grupo.

2.5. Aprendizagens realizadas através da literatura infantil

Como mencionado no *Enquadramento Teórico*, mais especificamente no ponto 2.1. *o contributo da literatura infantil para o desenvolvimento da criança*, a literatura infantil é um recurso didático essencial para o desenvolvimento pessoal e social da criança, uma vez que permite conhecer-se a si própria através da compreensão do que sente e experiencia ao projetar-se nas personagens das histórias, bem como compreender o mundo e o outro que a envolvem. Além disso, as crianças desde idades precoces devem ter contacto com este recurso, dado que desenvolve nas mesmas hábitos e o gosto pela leitura, mas também contribui para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita.

Surge assim, o papel imprescindível do educador como mediador da leitura, tendo como objetivo dar acesso à criança a um vasto leque de livros que contenham qualidade literária para que consigam promover aprendizagens significativas e cumprir os objetivos pedagógicos. A par disto, a literatura permite à criança desenvolver uma visão crítica e reflexiva do mundo através de diálogos e reflexões que devem acompanhar os momentos da leitura e, por isso, é algo que o mediador deve ter em conta.

Desta forma, importa salientar que a literatura infantil permite, efetivamente, abordar temas e assuntos sensíveis atuais e urgentes, como a diversidade. Por isto, como já referimos, a literatura infantil foi o ponto de partida principal para abordar temas que envolvessem a diversidade, especialmente a diversidade cultural e de expressões de género. Para isto, elegemos os livros de literatura infantil que considerámos que seriam pertinentes e de qualidade face aos objetivos gerais do Projeto e os de cada sessão, sendo dinamizadas horas do conto, organizadas tendo por base as três diferentes etapas de mediação da leitura.

Por conseguinte, ao analisarmos os dados recolhidos junto das crianças através da entrevista e das sessões implementadas, podemos afirmar que as horas do conto dinamizadas permitiram promover o gosto pela literatura infantil, compreendendo que esta nos transmite mensagens importantes, tal como se pode ver no excerto seguinte de uma das sessões do PII:

Transcrição de um excerto da sétima sessão (Pré-leitura do livro “Os de cima e os de baixo” de Paloma Valdivia)

Estagiária: *Secalhar o livro vai nos explicar melhor o porquê da Isabela nos trazer esta história, não acham?*

Criança 7: *Pois é, porque os livros são mágicos!*

Além disto, através dos dados recolhidos é também possível compreender o papel importante que a literatura infantil teve para a apreensão de valores e atitudes relativas à temática da diversidade, uma vez que as crianças reconhecem o papel importante que esta teve para compreenderem o mundo, como se pode ver no excerto seguinte a título de exemplo:

Transcrição de um excerto da entrevista às crianças

Criança 14: *Eu aprendi uma coisa com a Maria da história com o Pai!*

Estagiária: *Então?*

Criança 14: *É que não importa sermos diferentes, mas ela tem medo de que não gostem dela*

Estagiária: *E o que nós percebemos com os desenhos que levámos para casa?*

Criança 14: *Que os pais vão gostar sempre de nós!*

Estagiária: *Muito bem, o que importa é sermos felizes!*

Crianças: *Pois é!*

Esta ideia é corroborada pela orientadora cooperante ao referir que a literatura foi realmente um ótimo ponto de partida para tratar a grande temática da diversidade, como se pode verificar no seguinte excerto:

Transcrição de um excerto da entrevista à orientadora cooperante

- Estagiária:** *Considera que a literatura infantil consistiu num bom ponto de partida para o envolvimento das temáticas relacionadas com a diversidade? E de que forma é que isso aconteceu?*
- Orientadora Cooperante:** *Acho que sim e considero que fizeste uma boa seleção das histórias. Essa seleção conseguiu ajudar a ilustrar melhor as várias temáticas. Hoje em dia temos bons livros infantis, mas também temos uma quantidade imensa e temos de ter também a capacidade de saber selecionar e direcioná-las para as temáticas que queremos abordar e foi uma boa seleção.*

Em suma, através da análise completa dos dados, podemos afirmar que a literatura infantil foi essencial para o PII na medida em que se constituiu o grande ponto de partida para abordar temas relacionados com a diversidade, promovendo desta forma, numerosas aprendizagens significativas.

2.6. Síntese dos resultados

Após a apresentação, a análise e a interpretação dos dados recolhidos, de seguida sistematizamos e refletimos sobre os principais resultados do Projeto, procurando compreender quais foram na realidade os contributos da literatura infantil para sensibilizar as crianças para a diversidade, estimulando a sua valorização.

Primeiramente, no que respeita à categoria *consciencialização para a diversidade do mundo*, consideramos possuir evidências que nos permitem afirmar que esta foi conseguida através do contacto com outras realidades e culturas. Este contacto deu-se com as “viagens” dinamizadas em que as crianças tiveram acesso a diversos aspetos de diferentes culturas, e através do uso de fantoches para a compreensão de outras realidades.

No que se refere à segunda categoria, *sensibilização e valorização da diversidade*, advém da primeira, pois a consciencialização da diversidade existente no mundo, leva a que se torne urgente a sensibilização e valorização dessa mesma diversidade, percebendo que esta é uma mais-valia. Este era um dos objetivos principais do PII (sensibilizar e valorizar a

diversidade) e através da análise e interpretação dos dados recolhidos percebemos que conseguimos atingir este objetivo com sucesso.

A terceira categoria, *Atitudes e valores de cidadania*, encontra-se também ligada à categoria anterior, uma vez que, para a criança compreender e valorizar a diversidade precisa de ser um agente de mudança na sociedade e, conseqüentemente, para que isso aconteça, é necessário que a mesma como cidadã priorize valores e atitudes de cidadania, como a empatia, o respeito, a ajuda, a solidariedade, a partilha e a igualdade. Por este motivo, um dos nossos objetivos era promover esses valores e atitudes através das atividades dinamizadas. Através da análise realizada aos dados recolhidos e do seu cruzamento, percebemos que este foi também um objetivo cumprido com sucesso.

A quarta categoria, *envolvimento das famílias*, é um fator que sempre foi uma prioridade para nós enquanto dífade, tal como referido e, por isso, tentámos envolver as famílias o máximo que conseguimos. Através da análise dos dados, podemos também comprovar que este objetivo foi tido em conta e que foi atingido. Contudo, hoje, apesar do tempo reduzido para implementação do PII, podemos afirmar que gostaríamos de ter envolvido a família de uma forma mais direta e num maior número de oportunidades.

A última categoria, *Aprendizagens realizadas através da literatura infantil*, era um dos principais objetivos do PII, tal como a segunda categoria, uma vez que a literatura infantil foi o recurso didático que usámos como ponto de partida para atingir todos os outros objetivos. A análise de dados fala por si, sendo notório que a literatura teve um papel fulcral na compreensão, sensibilização e valorização da diversidade através das mensagens contidas nos livros de literatura infantil disponibilizados. Assim, concluímos, respondendo à questão orientadora do PII, que a literatura infantil tem realmente potencialidades para ajudar na abordagem de temas sensíveis e emergentes em contexto escolar. Ou seja, permite através dela, sensibilizar as crianças para a diversidade e levá-las a valorizar a mesma.

Importa ainda realçar o facto destas cinco categorias encontrarem-se conectadas e interligadas. Este aspeto demonstra que todo o Projeto teve os objetivos bem definidos, mas que procurámos, também, encontrar um sentido lógico para o mesmo, com o intuito de atingir o fim – sensibilizar e valorizar para a diversidade através da literatura infantil.

Por fim, temos de salientar um fator que apesar de não ter sido uma finalidade do nosso PII, acabou por acontecer de uma forma espontânea ao longo das sessões, sendo este a promoção da participação das crianças. Este fator era uma finalidade do Projeto da colega

de díade e, por isso, procurámos sempre desenvolver práticas articuladas e de forma colaborativa, aprendendo com os Projetos desenvolvidos por ambas. Todavia, acreditamos que a participação contribui para a motivação e envolvimento das próprias crianças, uma vez que permite ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, adaptando as atividades planeadas.

Em suma, os objetivos estipulados previamente para o PII foram cumpridos com sucesso e se pudéssemos alterá-los hoje, acrescentaríamos a participação das crianças que apesar de não ter sido planeada, foi efetivamente algo que prezámos muito ao longo de todo o Projeto.

Parte IV – Reflexão final

O nosso percurso académico foi, sem dúvida, um percurso sinuoso e repleto de desafios. Contudo, este último ano, foi o grande desafio e não poderíamos culminar esta caminhada de uma melhor forma, pois tivemos a oportunidade única de contactar com a realidade educativa pela primeira vez, onde nos foram exigidas competências iguais a um profissional da educação. Assim, a UC de PPS foi imprescindível nesta etapa académica tão importante, uma vez que através das práticas em diferentes contextos, das reflexões constantes, do *feedback* tanto da orientadora cooperante como da orientadora institucional e da implementação do nosso PII, conseguimos vivenciar aprendizagens a nível pessoal como profissional que serão úteis para o resto da nossa vida enquanto cidadãs, mas também enquanto profissionais da educação.

Neste sentido, importa lembrar que o nosso PII teve como grande finalidade compreender quais as potencialidades da literatura infantil na sensibilização e valorização da diversidade. A escolha deste tema prendeu-se sobretudo com as características da realidade educativa que observámos nas primeiras semanas, mas também com o facto de sentirmos que temáticas sensíveis e atuais, como a diversidade, pouco são abordadas durante a nossa formação e é inevitável lidar com as mesmas no contexto educativo, dado que a heterogeneidade é cada vez maior nas sociedades atuais. Por isto, é necessário que os agentes educativos sejam capazes de responder positivamente a estas mudanças.

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que ser professor e/ou educador é cada vez mais exigente, na medida em que vivemos num mundo globalizado em constante mudança, mudanças essas que se dão de uma forma acelerada. Assim, enquanto pré-profissionais nesta era, é importante construirmos conhecimento profissional e pessoal que nos torne capazes de lidar com as exigências imprevisíveis do mundo atual. Deste modo, podemos afirmar que o nosso PII permitiu-nos adquirir conhecimentos, práticas e contactar com situações nesse sentido. Assim, se por um lado tínhamos como um dos grandes objetivos do nosso PII sensibilizar as crianças para a diversidade e sua valorização através da literatura infantil, por outro, pretendíamos também adquirir, nós próprias, capacidades para lidar diretamente com a realidade que, mais cedo ou mais tarde, vamos encontrar.

A implementação de um PII foi igualmente essencial, na medida em que nos permitiu desenvolver a capacidade investigativa e perceber a sua importância. Neste sentido, importa realçar os contributos da metodologia investigativa elegida para o nosso PII, sendo esta a Investigação-Ação (IA). Esta metodologia trouxe vários contributos para nós enquanto

profissionais, pois tem como objetivo a melhoria da prática, tornando-se, particularmente, essencial para aqueles que se encontram em formação. Isto porque segundo Altrichter et al. (1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18) a IA “tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida”.

Percebemos, assim, que é essencial aliar a investigação à prática pedagógica, uma vez que é imprescindível observar, planificar, atuar, refletir com vista a que no novo ciclo de investigação, ou seja, as práticas futuras, sejam realizadas com base na melhoria. Neste seguimento, e relativamente às aprendizagens pessoais, destacamos o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, considerando-a como uma ferramenta de trabalho indispensável. As reflexões após a intervenção, permitiram-nos ganhar confiança no que respeita a tomada de decisões, pois eram feitas de forma ponderada e fundamentada. Pimenta e Lima (2009, citado por Silveira et al., 2021, p. 4) reforçam esta importância, afirmando que um “professor precisa repensar sua prática pedagógica, a partir de suas vivências no campo educacional, bem como refletir sobre seus métodos de ensino e buscar, quando necessário, novas metodologias para mediar o conhecimento”. A par disto, esta reflexão permitiu-nos desenvolver a capacidade de resiliência através da procura incansável da melhoria.

Adicionalmente, percebemos a importância de conhecer e observar a realidade educativa, especialmente o grupo de crianças/turma que temos à nossa frente, pois é importante olhar para cada uma delas na sua individualidade, para que consigamos compreender, respeitar e adaptar as práticas às suas necessidades e interesses. Contudo, importa também referir que é importante inserir e incluir as crianças consciencializando-as de que fazem parte de um grupo coletivo. Este aspeto foi, sem dúvida, uma grande aprendizagem, mas foi, também, o maior desafio pessoal e profissional que enfrentámos ao longo dos dois semestres, uma vez que contactámos com crianças com necessidades educativas especiais e foi frustrante não conseguir chegar a todos da mesma forma perante o seu grau de exigência. Contudo, com o tempo, deixámos de nos culpabilizar, terminando o dia com a consciência de que demos o nosso melhor para o tentar, e percebendo que este será sempre um desafio que nos obrigará enquanto educadoras e professoras a nos reinventar a qualquer momento.

Estas crianças que nos desafiam, realçam o facto de que um educador/professor não se limita a ensinar, este também aprende, e muito, com cada criança com quem tem o privilégio de conviver. Segundo Gomes et al. (2019, p. 7), “aprender a ser professor caracteriza-se, portanto, por um permanente envolvimento pessoal, relacional e situacional, em que as experiências emocionais emergem inevitavelmente relacionadas com os papéis e funções inerentes à profissão, experienciados pela primeira vez em contexto de estágio” e não poderíamos estar mais de acordo com esta afirmação.

No entanto, todas as crianças são um desafio constante por serem imprevisíveis e surpreendentes e, por isso, com o tempo, percebemos a necessidade do carácter flexível das planificações, devendo ser apenas um guia que poderá ser adaptado perante as necessidades e interesses das crianças no momento da sua implementação. Neste sentido, muitas atividades foram alteradas ou concretizadas por pedido ou sugestão das crianças. Esta procura constante de ir ao encontro dos interesses das crianças permitiu que as mesmas se sentissem mais motivadas e envolvidas. Hohmann e Wikart (2009, p. 2, citado por Batista, 2020, pp. 14-15) corroboram a afirmação anterior quando referem que para despertar o desenvolvimento das potencialidades das crianças “é necessário [possibilitar-lhes] o contacto com ambientes de aprendizagem que permitam atividades de iniciativa própria, mediadas pelo educador”, tornando-as em “agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo”.

Nesta linha de pensamento, como já mencionado, embora não tenha sido um objetivo do PII, privilegamos a participação ativa do grupo, colocando a criança no centro do seu próprio conhecimento, dando a esta o poder de decidir, tomar decisões e de transmitir o que gostava realmente de aprender.

Ainda referente aos aspetos positivos, destacamos o envolvimento das famílias, pois tanto a família como a escola têm o mesmo objetivo, sendo ele educar e preparar a criança para o futuro que a reserva. Este envolvimento influencia a motivação e o próprio envolvimento das crianças, uma vez que as crianças percebem que os adultos significativos da sua vida (familiares) acompanham-nas nas suas atividades (Palos, 2002, p.231, citado por Salvador, 2013).

Adicionalmente, foram várias as lacunas que procurámos melhorar ao longo da prática, destacando a gestão do tempo. Em ambos os semestres, demonstrámos dificuldades na definição do tempo necessário para cada atividade. Contudo, hoje, podemos referir que

ao longo do ano conseguimos melhorar esse aspeto, percebendo o tempo necessário que o grupo em questão precisava para determinadas atividades, mas também reconhecendo que esse tempo tem de ser de qualidade e, por isso, é importante que não seja algo extenso, mas sim significativo.

Hoje, de uma forma distanciada e após a elaboração do presente RFE, podemos afirmar que nos sentimos realizadas e satisfeitas com o percurso feito e com o PII construído e desenvolvido com as crianças. Contudo, se pudéssemos recomeçar o Projeto com o intuito de o melhorar, reformularíamos alguns aspetos. Primeiramente, o facto de a participação das crianças não ter sido desde sempre um princípio para o PII, dado que é algo que defendemos para a nossa prática futura. Adicionalmente, embora tenhamos a noção de que o tempo para a implementação do PII foi reduzido, gostaríamos de ter explorado mais e melhor a temática da diversidade de expressões de género, uma vez que sentimos que foi pouco tempo dedicado a um tema tão urgente e importante na vida das crianças e, conseqüentemente, da sociedade. Ainda perante este aspeto, podemos referir que as crianças sentiram curiosidade em explorar mais esta temática, como pode ser comprovado pelo seguinte excerto da entrevista realizada às crianças:

Estagiária: *O que gostavam de ter aprendido mais?*

Criança 8: *Gostava de ter aprendido mais sobre o menino poder usar saia*

Por fim, gostaríamos de ter envolvido as famílias de uma forma mais recorrente, mas é algo que o próprio período limitado para o desenvolvimento do Projeto acabou por condicionar.

Apesar disto, o nosso PII permitiu-nos aprofundar conceitos que consideramos fundamentais para a nossa prática futura, pois acreditamos que a educação é a base para um mundo melhor. Desta forma, compreendemos e levaremos sempre na nossa consciência de que as nossas atitudes e as aprendizagens que proporcionarmos às nossas crianças vão interferir na formação dos adultos do amanhã, tal como defende Louro (2013), quando afirma que “o processo de formação de uma criança é sempre, e antes de mais, um processo de formação de um futuro cidadão, que contribuirá de forma decisiva para a construção da sociedade de hoje e de amanhã” (p.33).

Em jeito de conclusão, este ano foi recheado de aprendizagens e marcado por momentos de receios, dúvidas, mas também de descoberta e constante superação. Além disso, contactamos com diferentes realidades e perspetivas, o que nos ajudou a refletir acerca de que professoras/educadoras queremos ser no futuro.

Surge assim a vontade acrescida de continuar a investir em práticas no âmbito da Educação para a Cidadania e, apoiadas em Cardona et al. (2015), consideramos fundamental desenvolver projetos relacionados com a diversidade desde a educação pré-escolar dado que “desde cedo as crianças aceitam e integram positivamente a diversidade” (p. 49). Contudo, temos a noção de que há ainda um longo caminho a percorrer neste âmbito, mas esperamos que o presente PII possa abrir caminhos para que temáticas importantes e urgentes como a diversidade se tornem debate no contexto educativo.

Por fim, podemos afirmar que nos sentimos prontas para enfrentar ambos os níveis de ensino (educação pré-escolar e ensino no 1.º CEB), porque a bagagem profissional está repleta de recursos, estratégias e experiências que levaremos para sempre, embora esta bagagem ainda tenha muito para crescer, devendo ser um processo contínuo de aprendizagem. Assim, esta foi apenas uma caminhada curta e intensa que nos permitiu perceber que era mesmo esta a profissão que queríamos para o resto das nossas vidas, tendo a noção de que é algo desafiante, mas também muito gratificante.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M., R. (2007). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar ...Boas Práticas*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [EducCidadania-DGIDC07.pdf \(rcc.gov.pt\)](#)
- Alarcão, I. et al. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. (1ª. edição). Porto Editora. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12232/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_1996.PDF
- Alves, F. C. (2004). Diário - um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Educação, ciência e tecnologia*, 29, pp. 222 – 239. <http://hdl.handle.net/10400.19/578>
- AMPLOS (S/D.). *Guia para profissionais de educação sobre diversidade de expressões de género na infância*. [AMPLOS_GuiaEducadores.pdf \(mec.pt\)](#)
- Azevedo, F. J. F. (2014). Literatura Infantil e juvenil, leitores e competência literária. In F. Azevedo (Ed.), *Literatura Infantil e Leitores: Da Teoria às Práticas* (pp. 33-56). Lulu Press. <https://hdl.handle.net/1822/33815>
- Azevedo, A., Marques, L. & Baptista, M. C. (2018) *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a Infância?* Direção Geral da Educação. [epe.pdf \(mec.pt\)](#)
- Balça, Â. (2007). Formar leitores literários: contributos para uma perspectiva global. In Núñez, Muñoz e Moreno. *Lectura y universidade* (seminário interfacultativo de lectura). (pp.188-193). Universidade de Extremadura. <https://www2.cm-evora.pt/fadapalavrinha/Downloads/art%20badajoz1.pdf>
- Balça, Â. (2008). Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados. In F. Vasconcelos (Eds.), *e-fabulations: e-journal of children's literature* (pp.24-32). <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. https://www.academia.edu/40820250/BARDIN_L_1977_An%C3%A1lise_de_conte%C3%BAdo_Lisboa_edi%C3%A7%C3%B5es_70_225
- Batista, A. C. V. (2020). *A importância da participação das crianças no jardim de infância*. [Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/34548>

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. L. & Silva, M. S. (2000, abril 17-abril 19). *Educação Intercultural no Pré-escolar: dos factos às representações*. [Sessão de conferência]. IV Congresso Português de Sociologia, Coimbra. https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462de48524a77_1.pdf
- Cabezudo, A., Christidis, C., Silva, M. C., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G. (2010). *Guia prático para a educação global. Um manual para compreender e implementar a educação global*. Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/168070eb92>
- Cardona, M. J., Vieira, C. N. C., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). *Guião da educação género e cidadania: Pré-escolar*. (1.ª edição). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf
- Correia, M., C., B. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação. Pensar Enfermagem, 13(2)*, 30-36. <http://hdl.handle.net/10400.26/23968>
- Cortesão, L. & Pacheco, N. (1991). O conceito de Educação Intercultural: Interculturalismo e Realidade Portuguesa. *Revista Inovação*, pp. 33-44. <https://hdl.handle.net/10216/56261>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 2 (XIII)*, 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo, n.º6*, p. 15-21. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/911>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da República Eletrónico: I série, n.º 201. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º 6478/2017, de 26 de julho do Ministério da Educação. (2017). Diário da República Eletrónico: II série, n.º 6478. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R.,

- Suhr, M. W., Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (6ª. edição). CORTEZ editora. Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; 1998 (dhnet.org.br)
- Dias, C. M. (2009). "Olhar com Olhos de Ver". *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (43-1), p. 175-188. https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_9
 - Direção Geral de Educação (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
 - Ferreira, M. (2010). "Ela é nossa prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18(2), 151-182. <https://hdl.handle.net/10216/35092>
 - Ferreira, A. F. M. (2013). *Identidade e alteridade: a literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar*. [Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/4199>
 - Filho, J. N. G. (2010). *Literatura Infantil. Múltiplas linguagens na formação de leitores*. Melhoramentos. <https://pt.scribd.com/read/405800761/Literatura-infantil-Multiplas-linguagens-na-formacao-de-leitores#>
 - Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação – Ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência Braga*, 1(2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
 - Fonseca, A. M. S. (2018). *A Literatura Infantil como Estratégia de Desenvolvimento da Competência Intercultural na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/33083>
 - Fonseca, R. F. C. (2021). *Diversidade Cultural em Contexto Educativo* [Relatório Final de Mestrado, Politécnico de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/37589>
 - Freire, S. (2008). Um Olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), pp.5-20. https://www.academia.edu/17163473/Um_olhar_sobre_a_inclus%C3%A3o

- Gomes, P.; Queirós, P. & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24, pp. 1-27. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240015>
- Gonçalves, D. (2007). Finalidades da educação para a cidadania. In Gonçalves, D. (Ed.), *Cidadania(s): Discursos e práticas* (pp. 265-271). Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1231>
- Gonçalves, M. A. R. (2019). *Estereótipos de Género em Creche* [Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/31125>
- Leão, M. R. V. (2018). *Literatura infantil e práticas para a promoção da educação intercultural na educação pré-escolar* [Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/23372>
- Lei n.º 46/86 do Ministério da Educação e Ciência. (1986). Diário da República Eletrónico: I série, n.º 237. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Lei n.º 5/97 do Ministério da Educação e Ciência. (1997). Diário da República Eletrónico: I série, n.º 34. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>
- Lourenço, M. A. S. P. (2011). *Contributos da Literatura Infantil no Jardim de Infância: propostas para uma aprendizagem eficaz* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/2105>
- Louro, D. A. F. (2013). *Aprender a escutar as crianças* [Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/12702>
- Marçalo Grilo, E. (2008). Prefácio. In *Fórum Educação para a Cidadania: Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania* (pp. 9-11). https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/02/Obj_estrat_plano_educ_cidadania.pdf
- Marques, C. & Bastos, G. (2016). A educação intercultural e a literatura infantil: perspetivas e práticas na educação infantil. In. *Atas do XIII Congresso SPCE-Fronteiras*,

diálogos e transições na educação (pp. 479-485). Escola Superior de Educação de Viseu. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6989/1/XIII_SPCE_2016.pdf

- Martins, L. M. C. (2011). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar* [Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/3640>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. (1.ª edição). Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [710-07-Capa \(cefopna.edu.pt\)](http://710-07-Capa(cefopna.edu.pt))
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Melo, I. (2021). *A educação para a diversidade como caminho para a sensibilização às questões de género: um estudo em aula de inglês no 1.º CEB*. [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/32000>
- Mesquita, A. (2006). Como Formar Jovens Leitores? *Nuances: estudos sobre Educação*, 13(14), pp.15-30. <https://doi.org/10.14572/nuances.v13i14.367>
- Ministério Público. (2001, novembro 2). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural [sessão conferência]. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Lisboa. <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-diversidadecultural.pdf>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, A. S., Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania/XXI Governo Constitucional. [estrategia_cidadania.pdf \(mec.pt\)](http://estrategia_cidadania.pdf(mec.pt))
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf
- Morgado, M. (2010). Transformações do Olhar: Perspetivas Ibéricas sobre a Literatura Infantil e Educação Intercultural. *Educare Educere*, n.º14, Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://core.ac.uk/download/pdf/62716958.pdf>
- Mota, V. L. C. (2018). *A Leitura Infantil na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório Final de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/5108>

- Nascimento, Z. (2006). *A Importância da Literatura no Desenvolvimento Infantil*. [Memorial licenciatura, Universidade Estadual de Campinas]. Scribd. <https://www.scribd.com/document/350865956/NASCIMENTO-Zilda-Helena-Vieira-A-Impotancia-da-Literatura-no-Desenvolvimento-Infantil-pdf>
- Oliveira, E., Ens, R., Andrade, D., & Mussis, C. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4(9), 11-27. [10.7213/rde.v4i9.6479](https://doi.org/10.7213/rde.v4i9.6479)
- Paim, E. R. & Frigério, N. A. (1997). *O Desafio de Trabalhar a Diversidade Cultural na Escola*. Empresa Capixaba de Ensino, Pesquisa e Extensão, 27, pp.1-12. [Microsoft Word - O DESAFIO DE TRABALHAR A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA.doc \(pbworks.com\)](https://www.pbworks.com/Word_-_O_DESAFIO_DE_TRABALHAR_A_DIVERSIDADE_CULTURAL_NA_ESCOLA.doc)
- Pires, M. L. B. (2000). Importância e evolução da literatura infantil. In *Ensaio: notas e reflexões* (pp. 311-330). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/435>
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *A avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palma e Meio: reflexões sobre a literatura para a infância*. Caminho.
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebês. In F.L. Viana, I. Ribeiro e A. Batista (coord.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Almedina. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3424.5847>
- Ribeiro, C. M. (2011). Crianças, Gênero e Sexualidade: Realidade e Fantasia Possibilitando Problematizações. *Estudos Feministas*, 19(2), p.605-614. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200020>
- Riscado, L. (2001, novembro 20). A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público. [Conference session]. II Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga. http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_cri_escolhas_liscado_a.pdf
- Rodrigues, L. F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. [Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/1609>

- Rodrigues, S. F. P. & Souza, R. J. (2020). Tabus e Temas Polêmicos – a Literatura Infantil e Juvenil Sob Censura. *Revista do Centro de Letras e Comunicação: Caderno de Letras*, 38, pp.183-199. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/download/19173/12596>
- Salvador, V. P. M. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância*. [Relatório Final de Estágio, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/6916>
- Silva, M., G., S., P., C. (2010). *Literatura Infantil e Mediação Leitora – Do Papel do Mediador ao Contexto de Sala de Aula* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/1801>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- Silva, F. P. (2017). *Intercompreensão e cidadania global nos primeiros anos de escolaridade* [Relatório Final de Estágio, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/22830>
- Silveira, A. P., Silveira, D. P., Bassan, J. S. Silva, J. C. S., Scheffer, D. C. D. & Souza, V. S. (2021). O estágio de observação e suas contribuições no campo da educação: uma análise na formação de professores. *Research, Society and Development*, v.10 (4), pp. 1-7. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14074>
- Teixeira, N. E. M. (2022). *Diversidade Cultural e Inclusão nos contextos de educação de infância – narrativa de um percurso de aprendizagem* [Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/40031>
- Tomaz, A. C. T. V. L. B. F. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1456>
- UNESCO. (2007). *Convenção sobre a proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais: texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto*

Legislativo 485/2006. UNESCO Digital Library.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224>

- UNESCO. (2009). *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural, resumo*. UNESCO Digital Library. [Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural: relatório mundial da UNESCO, resumo - UNESCO Digital Library](#)
- UNESCO. (2015a). *Educação para a cidadania global - preparando alunos para os desafios do século XXI*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>
- UNESCO. (2015b). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco da Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* [Conference session]. Fórum Mundial de Educação 2015. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por.locale=en
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. (1.^a ed.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>
- Valadas, S. T. & Gonçalves, F. R. (2013, abril 6). *Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista* [Apresentação em papel]. Avaliação do impacto da avaliação externa nas escolas do ensino não superior. <http://hdl.handle.net/10400.1/3031>
- Vargas, R. L. (2016). *Educar para a diversidade*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. <https://hdl.handle.net/1884/51875>
- Velosa, M. A. M. R. (2014). *Contributos da literatura para a infância para o desenvolvimento emocional da criança em idade pré-escolar* [Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/8473>
- Veloso, R. M. (2003, fevereiro). *Não-receita para escolher um bom livro*. Casa da Leitura. http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_nao_receita_livro_a.pdf
- Viana, F. L.; Ribeiro, I.; Batista, A.; Brandão, S.; Cadime, I. & Santos, S. (2017). Falar, ler e escrever no Jardim de infância. Como a investigação suporta a ação. In F. L. Viana & I. Ribeiro (Coord.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para o jardim de infância* (pp. 44-73). Editora Lusoinfo Multimédia. <https://hdl.handle.net/1822/52361>

- Vieira, M. C. (2013). *Educação familiar: estratégias para a promoção da igualdade de género*. (3.ªed.). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. <https://literacias.net/bibliodigital/index.php?page=13&id=227&db=>
- Vilar, E. R (2009). Portugal e o mundo: um desígnio intercultural? A interculturalidade na Europa e o papel das organizações da sociedade civil. *Povos E Culturas*, (13), pp.45-52. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2009.8669>
- Vilar, M. I. G. M. V. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados*. [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10362/18465>

Anexos

Anexo 1 – Guião da entrevista semiestruturada realizada ao grupo de crianças

Local: Centro de Infância Arte e Qualidade

Número de participantes: 19 crianças

Preparação:

- Preparar previamente a área da manta;
- Preparar meios técnicos (gravador).

Apresentação:

- Agradecer a presença de todas as crianças e explicar qual o objetivo da entrevista;
- Solicitar aos participantes que respondam com sinceridade e sem se preocuparem em dar respostas certas, explicitando-lhes que não existe certo nem errado;
- Pedir que não mantenham conversas paralelas, explicando que o ruído poderá afetar a gravação;
- Tempo estimado de duração: aproximadamente 20 minutos.

Entrevistas:

- Explicitar que serão colocadas questões de forma que possa existir uma partilha/confronto de ideias entre os presentes, permitindo uma reflexão posterior da nossa parte para apresentarmos num trabalho da universidade.

Questões:

- 1) Gostaram do facto do Projeto estar relacionado com viagens?
 - a) Porquê?
- 2) No Projeto das viagens o que mais gostaram e o que menos gostaram?
- 3) O que aprenderam em cada viagem?
- 4) Quem se lembra das histórias que lemos?
 - a. Qual foi a história que mais gostaram? E o que aprendemos com essa história?
- 5) Se tivessem de explicar a alguém o que significa “diversidade” o que diriam?
- 6) Consideram que a diversidade é importante?
 - a. Porquê?
- 7) Lembram-se de uma atividade que tenham referido que gostariam de realizar e que nós tivéssemos feito?
- 8) Falavam com os vossos familiares sobre as viagens que fazíamos?
 - a. Se sim, o que referiam, lembram-se?
- 9) Agora que chegamos ao fim das nossas viagens, que países gostariam de visitar?
 - a. Porquê?

10) O que gostavam de ter aprendido mais?

11) Há alguma coisa mais em relação às atividades que fizemos no Projeto das viagens que queiram dizer?

Agradecimentos:

- Fazer agradecimentos a todas as crianças pela amabilidade de participarem nesta reunião, assim como o tempo que despenderam com esta e em todo o Projeto.

**Anexo 2 – Guião da entrevista semiestruturada realizada à orientadora
cooperante**

Local: Centro de Infância Arte e Qualidade

Preparação:

- Preparar meios técnicos (gravador).

Objetivo da entrevista:

- Conhecer as percepções da orientadora cooperante sobre o Projeto implementado ao longo do semestre (“*Volta ao Mundo dentro de uma mala*”).

Tempo estimado de duração: aproximadamente 20 minutos.

Bloco	Objetivo	Questões
Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista.	- Primeiramente, agradecer pela sua presença nesta entrevista que é importante, pois terá como objetivo conhecer as suas percepções sobre o Projeto implementado ao longo do semestre. Para isto, irei colocar diversas questões acerca do Projeto desenvolvido, permitindo uma reflexão posterior da nossa parte para o relatório de estágio. - Há algum inconveniente em áudio gravar a entrevista? Depois de transcrita ser-lhe-á devolvida para validar/retificar/acrescentar alguma informação que considere pertinente?
Desenvolvimento do Projeto	- Perceber se a temática das viagens como ponto de partida do Projeto foi ao encontro dos interesses do grupo.	- Em que medida considera que o tema das viagens foi pertinente para o desenvolvimento do Projeto “Viagem ao Mundo dentro de uma mala”? - De que modo considera que foi ao encontro dos interesses das crianças? - Lembra-se de alguns comentários que as crianças tenham feito que sejam ilustrativas do que referiu?
	- Compreender em que medida a Cidadania foi incluída no Projeto	- Considera que foi um Projeto em que as crianças foram ouvidas e envolvidas no seu processo de aprendizagem? De que modo? Recorda-se de alguma situação em particular em que as crianças tenham sido ouvidas e envolvidas?

		- Na sua perspectiva, quais os efeitos que o Projeto teve na aprendizagem das crianças?
		- Considera que as crianças ficaram mais sensibilizadas para a problemática da diversidade, tanto a nível cultural como de expressões de género? Há algum exemplo que se lembre que comprove essa sensibilização?
	- Perceber a importância da literatura infantil no desenvolvimento do Projeto.	- Considera que a literatura infantil consistiu num bom ponto de partida para o envolvimento das temáticas relacionadas com a diversidade (cultura e expressões de género)? De que forma?
	- Compreender a implicação e o envolvimento dos pais no Projeto.	- O que os pais foram dizendo? E as crianças na nossa ausência?
Feedback	- Ter a perceção do feedback geral do Projeto.	- O que foi mais bem sucedido? E o menos bem sucedido? Porquê?
	- Recolher sugestões de melhoria para o futuro.	- Daria alguma sugestão de melhoria?
Informação adicional	- Recolher informação adicional	- Há alguma coisa que queira acrescentar referente ao Projeto que não tenha sido questionada?

Agradecimentos:

- Agradecer à Educadora pela amabilidade e disponibilidade de participar nesta entrevista, assim como o tempo que dispensou com todo Projeto que é essencial para o nosso futuro enquanto profissionais da Educação.

Anexo 3 – Transcrição da entrevista semiestruturada realizada ao grupo de crianças

E – Estagiária (Andreia Santos)

Criança x – cada número é relativo a uma criança específica, devido à sua proteção de identidade.

E – Precisamos da vossa ajuda para um trabalho da universidade sobre o que temos feito durante as últimas semanas, vocês ajudam-nos?

Crianças – Sim!

E - E vocês deixam gravarmos a entrevista para depois ajudar-nos a recordar as vossas respostas?

Crianças – Sim!

Criança 8 – Vai ser sobre as nossas viagens?

E – Sim, sobre todas as viagens que fizemos, vocês lembram-se de todas as viagens, certo?

Criança 17 – Sim, primeiro fomos a Moçambique, depois à China, depois ao Brasil e depois voltamos para Portugal

E – Muito bem! Então a primeira pergunta é se gostaram de fazer as viagens?

Crianças – Sim!

E – Então e porquê?

Criança 8 – Porque eu adorei ver o mundo de avião

Criança 3 – Porque gostei de viajar

Criança 11 – Porque gostei de ver os livros

Criança 14 – Porque gostei de levar o bilhete para casa

Criança 2 – Porque eu conheci a Amália Rodrigues e eu gostei muito dela

Criança 4 – Eu gostei muito, porque viajar é fixe

Criança 18 – Porque também gostei muito de conhecer a Amália Rodrigues

Criança 9 – Porque gostei de viajar

E – Então e o que gostaram mais e o que gostaram menos das nossas viagens?

Criança 8 – Eu gostei mais do jogo do galo e gostei menos do jogo da macaca, porque é difícil de perceber

Criança 14 – O que eu gostei mais foi de conhecer meninos e meninas

E – Os amigos do João?

Criança 14 – Sim, e o que eu gostei menos foi o jogo da macaca, porque é um jogo só de saltos e é aborrecido

Criança 2 – O que eu gostei mais foi de fazer amigos (amigos do João) e o que gostei menos foi da bandeira da China, porque não consigo desenhar as estrelas

Criança 4 - Gostei mais do jogo das cadeiras...

E – E o que gostaste menos?

Criança 4 – Do jogo da batata quente

E – Porquê?

Criança 4 – Não sei

Criança 7 – Gostei mais do jogo do peão, porque adoro Portugal

E – E o que gostaste menos?

Criança 7 - ...

E – Queres pensar mais um pouco?

Criança 7 - Sim

Criança 5 – Gostei mais dos jogos e o que gostei menos foi ter que aguentar de olhos fechados durante a viagem de avião

E – Porque és muito curioso/a, não é?

Criança 5 – Sim

E – Isso é bom!

Criança 18 – Gostei mais de conhecer a Siara, o Yan, a Isabela e o Lucas

E – Ou seja, o que mais gostaste foi de conhecer os amigos do João

Criança 18 – Sim!

E – Então e o que gostaste menos?

Criança 18 – Eu gostei menos da China

E – Queres dizer o porquê?

Criança 18 – Não

Criança 9 – Eu gostei de tudo, mas o que eu gostei menos foi da amiga do João que se chama Siara

E – Porquê?

Criança 9 – Porque o país dela é muito longe

Criança 1 – Gostei mais de conhecer os amigos e o que gostei menos foi de andar de avião

E – Porquê?

Criança 1 – Porque demora muito tempo

Criança 17 – Gostei mais de viajar

E – E o que gostaste menos?

Criança 17 – Da China

E – Porquê?

Criança 17 – Porque é longe de Portugal

Criança 7 – Eu gostei mais de conhecer a Isabela e gostei menos de conhecer o João, porque eu sou mais pequena

Criança 15 – Eu gostei mais de andar de avião e gostei menos do jogo das cadeiras

E – Porquê?

Criança 15 – Porque eu não gosto desse jogo

Criança 3 – Eu gostei mais do jogo da cabra-cega e gostei menos do jogo da batata quente, porque ainda não jogámos

E – Hoje, se quiserem, podemos jogar ao jogo da batata quente. Vamos então para a terceira pergunta. O que aprenderam em cada viagem?

Criança 8 – Eu aprendi nas viagens que andar de avião não é tão assustador.

E – Boa, mas então o que aprendeste, por exemplo, em Moçambique?

Criança 8 – Em Moçambique aprendi que os jogos são iguais, mas têm nomes diferentes.

E – E na China? Lembras-te de alguma coisa?

Criança 8 – O jogo do elástico que tem outro nome.

E – Muito bem e no Brasil?

Criança 8 – Que os meninos podem usar saia.

E – Isso não foi no regresso a Portugal?

Criança 8 – Ah, pois foi

E – Não te lembras do Brasil? Conhecemos a Cármen Miranda, ...

Criança 8 – Sim, lembro-me! Aprendi que ela tem uma corrente de ouro.

Criança 2 – Aprendi na viagem a Portugal que os meninos podem usar saias, na China conhecemos o Yan e gostei do livro, mas não me lembro do nome

E – Podemos relembrar o nome no nosso diário de bordo.

Crianças – Boa ideia!

E – Era o livro “Todos e cada um de nós”

Crianças – Todos e cada um de nós!

Criança 2 – Aprendi que na China as pessoas têm os olhos mais rasgados.

E – E tem mal ser diferente?

Criança 2 – Não! Em Moçambique aprendi também que as peles não são todas iguais.

Criança 3 – Eu esqueci-me de dizer, mas eu gostei muito de fazer a caça ao tesouro.

E – Olha boa, não nos lembramos disso na pergunta anterior! Alguém quer dizer mais alguma coisa?

Crianças – Não!

E - Alguém se lembra das histórias que lemos?

Criança 5 – Eu lembro-me!

E – Então, qual foi a história que mais gostaste?

Criança 5 – “Os de cima e os de baixo”, porque aprendi que as pessoas de cima e de baixo são diferentes no mundo

E – Muito bem! Então o que aprendemos com essa história? Em que continente estávamos?

Criança 3 – América!

E – Boa! Havia a América do ...

Crianças – Norte!

E – E a do ...

Crianças – Sul!

E – Muito bem!

Criança 11 – Gostei mais o da “árvore da bondade”, porque aprendi que temos de dizer coisas boas.

Criança 17 – Gostei mais da história da Maria.

E – Daquela menina que fazia muitas perguntas?

Criança 17 – Sim!

E - Chama-se “Pai, posso perguntar-te uma coisa”. Então e o que aprendeste com essa história?

Criança 17 – Que as perguntas são importantes de dizer.

Criança 9 – A minha história preferida é a “Tu és importante”, porque a história fala que somos diferentes, mas todos importantes.

Criança 5 – Eu gostei mais da “os de cima e os de baixo” e aprendi que não importa se somos de cima ou de baixo.

E – Então o que importa?

Criança 5 – Sermos todos amigos

E – Muito bem!

Criança 7 – Eu gostei da história da menina que pergunta muitas coisas

E – A história “Pai, posso perguntar-te uma coisa?”?

Criança 7 – Sim!

E – Então e o que aprendeste com essa história?

Criança 7 – Que podemos querer ser outra coisa qualquer.

E – E se for uma coisa diferente? Tem mal sermos diferentes?

Crianças – Não!

Criança 14 – Eu aprendi uma coisa com a Maria da história com o Pai!

E – Então?

Criança 14 – **É que não importa sermos diferentes, mas ela tem medo de que não gostem dela.**

E – E o que nós percebemos com os desenhos que levámos para casa?

Criança 2 – Que os pais vão gostar sempre de nós!

E – Muito bem, o que importa é sermos felizes!

Crianças – Pois é!

Criança 2 – Eu gostei mais da “Pai, posso perguntar-te uma coisa”.

E – Porquê?

Criança 2 – Porque aprendi que não importa ser diferente e vão gostar de nós mesmo sendo diferentes.

Criança 3 – Gostei mais da “árvore da bondade”.

E – O que aprendeste com essa história?

Criança 3 – Que temos de ser bons.

Criança 8 – Eu gostei mais da história da nossa pele é diferente, porque aprendi que as peles dos países mais quentes são mais escuras.

E – Muito bem, lembras-te bastante bem dessa história!

E – Outra pergunta, se tivessem de explicar a alguém, à mãe, ao pai ou ao mano e/ou mana, o que é a “diversidade”, o que diziam?

Criança 9 – Não importa sermos diferentes dos outros

E – Então o que é a diversidade?

Criança 9 – É sermos felizes

Criança 8 – Diversidade é diferente

E – Muito bem, diversidade é sermos todos diferentes, está relacionado com as diferenças. Então, acham que a diversidade é importante? sermos diferentes é importante?

Crianças – Sim!

E – Alguém quer explicar o porquê?

Criança 8 – Somos importantes quando somos pequenos, quando somos grandes, somos sempre importantes.

Criança 16 – Até quando morremos!

E – Boa! Então porque é bom ser diferente? Nós aprendemos algumas coisas com as atividades que fizemos, lembram-se?

Crianças – Sim!

E – Por exemplo, aquela atividade que tínhamos de pintar metade de uma cor e a outra com as cores que quiséssemos. A maior parte de vocês gostou mais da metade com muitas cores, porque eram cores diferentes, não foi?

Crianças – Sim!

E – Então e o que aprendemos com essa atividade? Porque será bom ser diferente?

Criança 2 – Porque assim sabemos quem é quem.

E – Muito bem, todos temos a nossa identidade! Então e vocês não gostaram de conhecer coisas diferentes dos outros países?

Crianças – Sim!

E – Então, se não houvesse diversidade, todos comíamos o mesmo, brincávamos ao mesmo, era aborrecido não era?

Crianças – Sim!

E – Assim, aprendemos e conhecemos coisas novas, concordam connosco?

Crianças – Claro que sim!

E - Lembram-se de uma atividade que tenhamos referido que gostaríamos de realizar e que nós tivéssemos feito?

Criança 7 – A caça ao tesouro!

E – Boa, até foi a criança 8 que deu a ideia na primeira viagem, em Moçambique. Depois veio o Yan e preparou-nos uma caça ao tesouro na China.

Criança 2 – A Isabela voltou a fazer de novo!

E – Pois foi, porque vocês disseram ao João que tinham gostado muito e que queriam voltar a fazer, então a Isabela preparou-nos outra caça ao tesouro no Brasil.

Criança 2 – É verdade!

E – E outra coisa que se lembrem?

Criança 5 – Eu pedi para colocarmos fotos nossas das viagens no nosso diário de bordo e nós colocámos!

E – Pois foi!

E – Então quando vocês iam para casa diziam aos papás coisas sobre as viagens?

Crianças – Sim!

Criança 14 – Eu digo todos os dias o que fiz.

E – Então e lembram-se do que diziam? Por exemplo, quando estavam a preencher o bilhete de avião com os papás?

Criança 17 – Não me lembro!

E – Não faz mal! E os papás e os manos gostavam de preencher com vocês os bilhetes?

Crianças – Sim

Criança 14 – Claro que sim!

E - Agora que já não vamos viajar mais, têm algum país que gostavam de conhecer?

Criança 8 - Eu gostava de voltar a Moçambique.

Criança 11 – Eu gostava de ir para Inglaterra.

Criança 17 – Eu quero ir para a neve.

E – Gostavas de ir para um país que tenha neve, é isso?

Criança 17 – Sim!

Criança 2 – Eu gostava de ir à Austrália para ver se está muito calor lá!

Criança 3 – Eu gostava de ir à Serra da Estrela, porque tem neve!

E – Boa, isso é uma cidade que fica em Portugal!

Criança 9 – Para todos os países.

Criança 11 – Eu gostava também de ir para Paris

E – Muito bem, uma cidade na França.

Criança 18 – Eu gostava de ir ao Pólo Norte.

E – Para ires ver o Pai Natal?

Criança 18 – Sim!

Criança 14 - Eu também gostava de ir ao Pólo Norte para ver o Pai Natal

E – O que gostavam de ter aprendido mais?

Criança 8 – Gostava de ter aprendido mais sobre o menino poder usar saia.

Criança 14 – Eu gostava de saber coisas sobre os animais dos países.

E – A última pergunta é se há alguma coisa que queiram dizer e que nós não tenhamos perguntado?

Crianças – Não!

E – Obrigada por nos terem ajudado com esta entrevista que vai ser muito importante para o nosso trabalho e esperamos que tenham gostado das viagens!

Crianças – Nós gostámos muito!

Anexo 4 – Transcrição da entrevista semiestruturada realizada à orientadora cooperante

OC – Orientadora Cooperante

E – Estagiária (Andreia Santos)

E – Primeiramente, gostaria de agradecer pela sua presença e disponibilidade e por nos ter recebido de braços abertos para a implementação do Projeto que é tão importante. Vou então colocar algumas questões sobre o Projeto desenvolvido para que depois possa fazer uma reflexão e recolher alguns dados que ajudem na elaboração do relatório de estágio. Além disso, questiono se há algum inconveniente em gravar a entrevista, sabendo que irá ser transcrita e, posteriormente, dada a si para a validar.

OC – Não há nenhum inconveniente.

E – A primeira pergunta é: em que medida considera que o tema das viagens foi pertinente para o desenvolvimento do Projeto “Viagem ao mundo dentro de uma mala”?

OC – Eu acho que normalmente as crianças entusiasmam-se muito com a questão da descoberta do mundo, da descoberta dos países, de novas culturas. Isso vai alargar os conceitos deles a nível da culturalidade. Por isso, eu já partia do princípio de que este grupo em particular iria aceitar de braços abertos este Projeto, mas conseguiram até surpreender-me, porque acho que eles aderiram de uma forma espetacular ao Projeto.

E – Então considera que o Projeto foi ao encontro dos interesses do grupo?

OC – Eu acho que sim, acho que eles gostaram imenso, que levaram para casa muita informação. Mais do que tudo, despertou-lhes a curiosidade para certas culturas e isso será um bom ponto de partida para se tornarem bons viajantes.

E – Lembra-se de alguns comentários que as crianças tenham feito que sejam ilustrativas do que referiu?

OC – Os dois comentários mais recentes foram aqueles que já tinha mencionado com a entrega da planificação da última semana. Foram comentários que os pais trouxeram de casa e partilharam comigo. Um deles é de uma criança que tinha a oportunidade de ficar em casa na segunda-feira, porque os pais estavam de férias, mas a mesma insistiu em vir, porque queria viajar e não queria perder nada sobre a viagem e ela realmente veio e adorou. O outro comentário veio de outra criança que disse aos pais que já não precisava de ir aos países que viajou, porque já sabia tudo e conhecia muito bem. Isto demonstra, em certa medida, que gostaram muito e que fez sentido para eles.

E – Considera que foi um Projeto em que as crianças foram ouvidas e envolvidas no seu processo de aprendizagem? E se sim, de que modo?

OC – Eu acho que sim. Só quando as crianças efetivamente colaboram e participam em todo o processo é que elas vivenciam o Projeto da forma como vivenciaram. Acho que efetivamente entenderam o Projeto como uma viagem, percebendo, em certa medida, que era de faz de conta, mas ao mesmo tempo conseguiram interiorizar isso como uma forma diferente de podermos viajar. Isto é como nós vemos um livro e ficamos a conhecer um país e eles foi através da nossa viagem que ficaram a conhecer alguns países e elementos importantes da cultura em questão e isso foi interessante.

E – E lembra-se de alguma situação em particular em que as crianças tenham sido envolvidas e ouvidas? Apesar de já ter mencionado algumas coisas no geral, não sei se se lembra de algum caso específico.

EC – Sim, muito sinceramente, no geral, o Projeto contou muito com a participação delas e, como já referi anteriormente, só assim é que elas conseguem aceitar tão bem um Projeto e percebê-lo tão bem. A prova disso

também é eles quererem registrar aquilo que sabem no diário de bordo e desde o início até ao fim aceitaram isso com muita naturalidade. Não se tornou chato, que eu tinha algum receio que em determinada altura o grupo já não quisesse por se tornar aborrecido, mas não, eles quiseram sempre e fizeram questão de preencher o diário de bordo até ao último dia.

E – Na sua perspetiva, quais os efeitos que o Projeto teve na aprendizagem das crianças?

EC – é um bocado aquilo que eu já disse. Acho que através do Projeto conseguimos abordar todas as áreas de conteúdo através das histórias, das fotografias, dos jogos, das atividades que fizemos. Conseguimos dar um cariz muito lúdico ao Projeto e acho que foi essencial para as crianças conseguirem também percebê-lo melhor, não sendo uma apresentação maçuda das várias culturas, mas conseguiste de uma forma muito interativa com elas e dar-lhe um cunho muito lúdico. E foi a partir daí que obtiveste sucesso com o Projeto, porque as crianças vivenciaram tudo, inclusive os jogos das diferentes culturas que até hoje falam muito, porque gostaram muito.

E - Considera que as crianças ficaram mais sensibilizadas para a problemática da diversidade, tanto a nível cultural como de género?

OC – Eu sinceramente acho que sim. Agora quando falo na diferença, as crianças têm mais atenção à forma como explicam, quando abordam a cor da pele elas param um pouco e pensam. Por isso, de alguma forma este Projeto conseguiu sensibilizá-las para estas questões tão fraturantes. Nesta idade, nós não temos como objetivo dar nenhuma lição às crianças, mas sensibilizá-las para, tentar incutir alguma curiosidade para. Acho que, agora, quando ouvirem falar ou ouvirem algum comentário quando forem a algum lado e virem essa diversidade vai-lhes fazer ainda mais sentido aquilo que eles aprenderam e ouviram, por isso, acho que será transposto para a vida real.

E - Considera que a literatura infantil consistiu num bom ponto de partida para o envolvimento das temáticas relacionadas com a diversidade? E de que forma é que isso aconteceu?

OC – Acho que sim e considero que fizeste uma boa seleção das histórias. Essa seleção conseguiu ajudar a ilustrar melhor as várias temáticas. Hoje em dia temos bons livros infantis, mas também temos uma quantidade imensa e temos de ter também a capacidade de saber selecionar e direcioná-las para as temáticas que queremos abordar e foi uma boa seleção.

E - O que os pais foram dizendo? E as crianças na nossa ausência? Acha que se sentiram envolvidos?

EC – Eu sinto que sim. Sinto que eles se envolveram como tiveste a oportunidade de ver, eles participaram sempre nas atividades que foram propostas para fazerem em casa e para trazerem, eles colaboraram sempre na medida do possível. Claro que nem sempre é todo o grupo, mas viu-se o interesse deles e mesmo no último dia, muitos deles, falavam nos bilhetes, no comentário às respostas à pergunta que fizemos e vê-se nessas respostas que os pais perceberam o alcance da pergunta.

E - O que acha foi mais bem sucedido? E o menos bem sucedido? E o Porquê?

EC – Eu acho que tudo foi bem sucedido. Como já tinha referido, o Projeto superou as minhas expectativas e acho que no geral tudo correu bem. À medida que o tempo ia avançado, tu ias tentando integrar as aprendizagens anteriores, aquilo que tinha corrido mal tentavas superá-las e alterar e pensar no porquê. Aquilo que tinha corrido bem, aproveitavas, mas tentavas fazer sempre diferente para não ser monótono. Por isso, considero que no geral correu bem. O que correu mal em específico, não me ocorre nada de momento.

E – E daria alguma sugestão de melhoria para este Projeto?

EC – Muito sinceramente não. Como digo, superou as minhas expectativas, pois até já comentei com a Orientadora Institucional que parecia muita coisa e achava que teríamos de cortar algumas coisas, mas efetivamente conseguimos fazer tudo e não alterava nada. Acho que o grupo já se encontra muito cansado, pois deram muito deles e corresponderam muito bem, apesar de ser um grupo bastante agitado. No geral, estamos todos de parabéns, porque correu muito bem, inclusive as crianças, porque conseguiram acompanhar.

E - Há alguma coisa que queira acrescentar referente ao Projeto que eu não tenha questionado?

EC – Não, sinceramente não me ocorre nada. Também fui acompanhando sempre o processo convosco, dentro da medida do possível, sem querer interferir muito, dando as minhas sugestões e vocês na medida do possível também as integraram. Acho que foi um Projeto em que todos nós nos sentimos integrados e eu também. Não sinto que seja uma coisa só vossa, porque vocês também me permitiram integrar nesse Projeto e, por isso, que digo que estamos todos de parabéns.

E – Resta-me, mais uma vez, agradecer pelo tempo que disponibilizou e por nos ter recebido de braços abertos, porque é essencial para a nossa formação enquanto futuras profissionais da educação.

EC – Obrigada também, já vos disse, mas gostei muito de vos conhecer e ter trabalhado convosco e isto não acaba aqui, pois eu estou aqui se precisarem e eu também sei se precisar de alguma coisa relacionada com os vossos Projetos poderei contar com vocês.

E – Obrigada!

Anexo 5 – Unidades de Registro por Categoría/Subcategoría

Categoria

Consciencialização para a diversidade do mundo

Indicador: inclui todas as unidades de registo que evidenciam consciencialização da diversidade existente no mundo por parte das crianças.

**Entrevista
crianças**

Criança 8 – Vai ser sobre as nossas viagens?
E – Sim, sobre todas as viagens que fizemos, vocês lembram-se de todas as viagens, certo?
Criança 17 – Sim, primeiro fomos a Moçambique, depois à China, depois ao Brasil e depois voltamos para Portugal
E – Muito bem! Então a primeira pergunta é se gostaram de fazer as viagens?
Crianças – Sim!
E – Então e porquê?
Criança 8 – Porque eu adorei ver o mundo de avião
Criança 3 – Porque gostei de viajar
Criança 4 – Eu gostei muito, porque viajar é fixe
Criança 18 – Porque também gostei muito de conhecer a Amália Rodrigues
Criança 9 – Porque gostei de viajar
E – Então e o que gostaram mais e o que gostaram menos das nossas viagens?
Criança 8 – Eu gostei mais do jogo do galo e gostei menos do jogo da macaca, porque é difícil de perceber
Criança 14 – O que eu gostei mais foi de conhecer meninos e meninas
E – Os amigos do João?
Criança 14 – Sim, e o que eu gostei menos foi o jogo da macaca, porque é um jogo só de saltos e é aborrecido
Criança 2 – O que eu gostei mais foi de fazer amigos (amigos do João) e o que gostei menos foi da bandeira da China, porque não consigo desenhar as estrelas
Criança 4 - Gostei mais do jogo das cadeiras...
E – E o que gostaste menos?
Criança 4 – Do jogo da batata quente
E – Porquê?
Criança 4 – Não sei
Criança 7 – Gostei mais do jogo do peão, porque adoro Portugal
E – E o que gostaste menos?
Criança 7 - ...
E – Queres pensar mais um pouco?
Criança 7 - Sim

	<p>Criança 5 – Gostei mais dos jogos e o que gostei menos foi ter de aguentar de olhos fechados durante a viagem de avião</p> <p>E – Porque és muito curioso/a, não é?</p> <p>Criança 5 – Sim</p> <p>E – Isso é bom!</p> <p>Criança 18 – Gostei mais de conhecer a Siara, o Yan, a Isabela e o Lucas</p> <p>E – Ou seja, o que mais gostaste foi de conhecer os amigos do João</p> <p>Criança 18 – Sim!</p> <p>E – Então e o que gostaste menos?</p> <p>Criança 18 – Eu gostei menos da China</p> <p>E – Queres dizer o porquê?</p> <p>Criança 18 – Não</p> <p>Criança 9 – Eu gostei de tudo, mas o que eu gostei menos foi da amiga do João que se chama Siara</p> <p>E – Porquê?</p> <p>Criança 9 – Porque o país dela é muito longe</p> <p>Criança 1 – Gostei mais de conhecer os amigos e o que gostei menos foi de andar de avião</p> <p>E – Porquê?</p> <p>Criança 1 – Porque demora muito tempo</p> <p>Criança 17 – Gostei mais de viajar</p> <p>E – E o que gostaste menos?</p> <p>Criança 17 – Da China</p> <p>E – Porquê?</p> <p>Criança 17 – Porque é longe de Portugal</p> <p>Criança 15 – Eu gostei mais de andar de avião e gostei menos do jogo das cadeiras</p> <p>E – Porquê?</p> <p>Criança 15 – Porque eu não gosto desse jogo</p> <p>Criança 3 – Eu gostei mais do jogo da cabra-cega e gostei menos do jogo da batata quente, porque ainda não jogámos</p> <p>E – Hoje, se quiserem, podemos jogar ao jogo da batata quente. Vamos então para a terceira pergunta. O que aprenderam em cada viagem?</p> <p>Criança 8 – Eu aprendi nas viagens que andar de avião não é tão assustador.</p> <p>E – Boa, mas então o que aprendeste, por exemplo, em Moçambique?</p> <p>Criança 8 – Em Moçambique aprendi que os jogos são iguais, mas têm nomes diferentes.</p> <p>E – E na China? Lembras-te de alguma coisa?</p> <p>Criança 8 – O jogo do elástico que tem outro nome.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>E – Muito bem e no Brasil?</p> <p>Criança 8 – Que os meninos podem usar saia.</p> <p>E – Isso não foi no regresso a Portugal?</p> <p>Criança 8 – Ah, pois foi</p> <p>E – Não te lembras do Brasil? Conhecemos a Cármen Miranda, ...</p> <p>Criança 8 – Sim, lembro-me! Aprendi que ela tem uma corrente de ouro.</p> <p>Criança 2 – Aprendi na viagem a Portugal que os meninos podem usar saias, na China conhecemos o Yan e gostei do livro, mas não me lembro do nome</p> <p>E – Então, qual foi a história que mais gostaste?</p> <p>Criança 5 – “Os de cima e os de baixo”, porque aprendi que as pessoas de cima e de baixo são diferentes no mundo</p> <p>E – Muito bem! Então o que aprendemos com essa história? Em que continente estávamos?</p> <p>Criança 3 – América!</p> <p>E – Boa! Havia a América do ...</p> <p>Crianças – Norte!</p> <p>E – E a do ...</p> <p>Crianças – Sul!</p> <p>E – Muito bem!</p> <p>Criança 8 – Eu gostei mais da história da nossa pele é diferente, porque aprendi que as peles dos países mais quentes são mais escuras.</p> <p>E – Muito bem, lembras-te bastante bem dessa história!</p>
Entrevista OC	<p>E – A primeira pergunta é: em que medida considera que o tema das viagens foi pertinente para o desenvolvimento do projeto “Viagem ao mundo dentro de uma mala”?</p> <p>OC – Eu acho que normalmente as crianças entusiasmam-se muito com a questão da descoberta do mundo, da descoberta dos países, de novas culturas. Isso vai alargar os conceitos deles a nível da culturalidade. Por isso, eu já partia do princípio de que este grupo em particular iria aceitar de braços abertos este Projeto, mas conseguiram até surpreender-me, porque acho que eles aderiram de uma forma espetacular ao Projeto.</p> <p>E – Então considera que o Projeto foi ao encontro dos interesses do grupo?</p> <p>OC – Eu acho que sim, acho que eles gostaram imenso, que levaram para casa muita informação. Mais do que tudo, despertou-lhes a curiosidade para certas culturas e isso será um bom ponto de partida para se tornarem bons viajantes.</p>
Dados adicionais através das	<p>1.ª sessão - Pré-leitura do livro “Tu e Eu e Todos” de Marcos Farina</p> <p>E – O que vêm na capa do livro?</p> <p>Criança 17 - São todos diferentes como os amigos do João</p>

sessões implementadas	<p style="text-align: center;">1.ª sessão - Pós-leitura do livro “Tu e Eu e Todos” de Marcos Farina</p> <p>E – Querem dizer mais alguma coisa sobre o que aprendemos com o livro?</p> <p>Criança 17- Todos no mundo comemos!</p> <p>Criança 9 - Há pessoas que não têm comida</p> <p>Criança 14 - Há pessoas que não têm brinquedos</p> <p>Criança 9 – porque são pobrezinhos</p> <p>E- Mesmo no nosso país existem meninos que não têm brinquedos, nem comida</p> <p>OC – Por isso é que há pessoas que vêm cá à escola buscar a comida que sobre, para dar às pessoas que precisam</p> <p>E – Nós somos uns sortudos por ter tudo, não é?</p> <p>Crianças - Sim!</p>
	<p style="text-align: center;">2.ª sessão - Momento de abertura da mala em Moçambique</p> <p>E – Sabem o que é a cultura?</p> <p>Criança 3 - Cultura são as coisas que trazemos na nossa mala</p> <p>Criança 14 - Cultura é as coisas que temos no nosso país</p> <p>[...]</p> <p>E – Podem ver os objetos que a Siara nos trouxe</p> <p>Criança 2 - Porque nas fotos estão meninos com a pele assim e a Siara também?</p> <p>E - Estás a falar da cor da pele?</p> <p>Criança 2 - Sim, a cor de pele é diferente da minha</p> <p>E – A Siara trouxe-nos um livro que nos vai ajudar a perceber isso</p>
	<p style="text-align: center;">3.ª sessão - Pré-leitura do livro “A nossa pele arco-íris” de Manuela Molina Cruz</p> <p>E – Que título dariam a este livro?</p> <p>Criança 2 - A pele não é igual</p> <p>Criança 14 - As peles não são iguais</p>
	<p style="text-align: center;">6.ª sessão - Pré-leitura do livro “Todos e cada um de nós” de Liisa Kallio</p> <p>E – Através da capa, qual acham que será o título deste livro?</p> <p>Criança 18 - Todos os países interessam</p>
	<p style="text-align: center;">7.ª sessão - Pós-leitura do livro “Os de cima e os de baixo” de Paloma Valdivia</p> <p>E – Então porque acham que a Isabela nos trouxe este livro?</p> <p>Criança 17 - Para perceber os países de cima e os países de baixo</p>

Legenda:

E – Estagiária

Categoria Sensibilização e valorização da diversidade	
<p>Indicador: inclui todas as unidades de registo que evidenciam que as crianças são sensíveis à diversidade e valorizam a mesma.</p>	
<p>Entrevista crianças</p>	<p>Criança 2 – Aprendi que na China as pessoas têm os olhos mais rasgados. E – E tem mal ser diferente? Criança 2 – Não! Em Moçambique aprendi também que as peles não são todas iguais. [...] E – Então, qual foi a história que mais gostaste? Criança 9 – A minha história preferida é a “Tu és importante”, porque a história fala que somos diferentes, mas todos importantes. Criança 5 – Eu gostei mais da “os de cima e os de baixo” e aprendi que não importa se somos de cima ou de baixo. Criança 7 – Eu gostei da história da menina que pergunta muitas coisas E – A história “Pai, posso perguntar-te uma coisa?”? Criança 7 – Sim! E – Então e o que aprendeste com essa história? Criança 7 – Que podemos querer ser outra coisa qualquer. E – E se for uma coisa diferente? Tem mal sermos diferentes? Crianças – Não! Criança 14 – Eu aprendi uma coisa com a Maria da história com o Pai! E – Então? Criança 14 – É que não importa sermos diferentes, mas ela tem medo de que não gostem dela E – E o que nós percebemos com os desenhos que levámos para casa? Criança 2 – Que os pais vão gostar sempre de nós! E – Muito bem, o que importa é sermos felizes! Crianças – Pois é! Criança 2 – Eu gostei mais da “Pai, posso perguntar-te uma coisa”. E – Porquê? Criança 2 – Porque aprendi que não importa ser diferente e vão gostar de nós mesmo sendo diferentes. [...]</p>

	<p>E – Outra pergunta, se tivessem de explicar a alguém, à mãe, ao pai ou ao mano e/ou mana, o que é a “diversidade”, o que diziam?</p> <p>Criança 9 – Não importa sermos diferentes dos outros</p> <p>E – Então o que é a diversidade?</p> <p>Criança 9 – É sermos felizes</p> <p>Criança 8 – Diversidade é diferente</p> <p>E – Muito bem, diversidade é sermos todos diferentes, está relacionado com as diferenças. Então, acham que a diversidade é importante? sermos diferentes é importante?</p> <p>Crianças – Sim!</p> <p>E – Alguém quer explicar o porquê?</p> <p>Criança 8 – Somos importantes quando somos pequenos, quando somos grandes, somos sempre importantes.</p> <p>Criança 16 – Até quando morremos!</p> <p>E – Boa! Então porque é bom ser diferente? Nós aprendemos algumas coisas com as atividades que fizemos, lembram-se?</p> <p>Crianças – Sim!</p> <p>E – Por exemplo, aquela atividade que tínhamos de pintar metade de uma cor e a outra com as cores que quiséssemos. A maior parte de vocês gostou mais da metade com muitas cores, porque eram cores diferentes, não foi?</p> <p>Crianças – Sim!</p> <p>E – Então e o que aprendemos com essa atividade? Porque será bom ser diferente?</p> <p>Criança 2 – Porque assim sabemos quem é quem</p> <p>E – Muito bem, todos temos a nossa identidade! Então e vocês não gostaram de conhecer coisas diferentes dos outros países?</p> <p>Crianças – Sim!</p> <p>E – Então, se não houvesse diversidade, todos comíamos o mesmo, brincávamos ao mesmo, era aborrecido não era?</p> <p>Crianças – Sim!</p> <p>E – Assim, aprendemos e conhecemos coisas novas, concordam connosco?</p> <p>Crianças – Claro que sim!</p>
<p>Entrevista OC</p>	<p>E - Considera que as crianças ficaram mais sensibilizadas para a problemática da diversidade, tanto a nível cultural como de género?</p> <p>OC – Eu sinceramente acho que sim. Agora quando falo na diferença, as crianças têm mais atenção à forma como explicam, quando abordam a cor da pele elas param um pouco e pensam. Por isso, de alguma forma este Projeto conseguiu sensibilizá-las para estas questões tão fraturantes. Nesta idade, nós não temos como objetivo dar nenhuma lição às crianças, mas sensibilizá-las para, tentar incutir</p>

	<p>alguma curiosidade para. Acho que, agora, quando ouvirem falar ou ouvirem algum comentário quando forem a algum lado e virem essa diversidade vai-lhes fazer ainda mais sentido aquilo que eles aprenderam e ouviram, por isso, acho que será transposto para a vida real.</p>
<p>Dados adicionais através das sessões implementadas</p>	<p>3.ª sessão - Pós-leitura do livro “A nossa pele arco-íris” de Manuela Molina Cruz</p> <p>E – Então o que aprendemos com este livro?</p> <p>Criança 7 - Somos todos diferentes, mas iguais no coração</p> <p>Criança 17 – Que temos de dar outro nome à cor da pele</p>
	<p>4.ª sessão - Pré-leitura do livro “Todos e cada um de nós” de Liisa Kallio</p> <p>E – Através da capa, qual acham que será o título deste livro?</p> <p>Criança 14 - Ser diferente não importa</p> <p>Criança 18 - Todas as pessoas importam</p> <p>Criança 17 - Somos todos importantes</p>
	<p>4.ª sessão - Pós-leitura do livro “Todos e cada um de nós” de Liisa Kallio</p> <p>E – O que querem dizer sobre esta história?</p> <p>Criança 14 - É muito importante essa história</p> <p>E – Porquê?</p> <p>Criança 14 - Porque não importa os tamanhos das pessoas</p> <p>Atividade “Cor da diversidade”</p> <p>E – Quase todos vocês nesta atividade preferiram a parte que tem mais cor, porquê?</p> <p>Criança 16 - A diferença faz as coisas mais bonitas</p> <p>Criança 7 - E felizes, como as cores do arco-íris, as cores são todas diferentes</p> <p>Criança 18 - Se fosse tudo igual, não existiam cores</p> <p>E – Exatamente, tal como as pessoas, cada um tem a sua identidade, se fôssemos todos iguais, como saberíamos quem era quem?</p> <p>Crianças – É verdade!</p>

	<p>9.ª sessão - Pós-leitura do livro “És importante” de Christian Robinson</p> <p>E - Alguém quer partilhar o que aprendeu com o livro?</p> <p>Criança 14 - Aprendi que todos somos importantes</p> <p>Criança 7 - Somos todos importantes, porque somos todos diferentes, mas temos um coração igual</p> <p>[...]</p> <p>E – Então e porquê sera que a Isabela nos trouxe este livro?</p> <p>Criança 8 - Porque ela também é importante</p>
	<p>10.ª sessão - Leitura do bilhete de avião para regressar a Portugal</p> <p>E – O que será isto da diversidade?</p> <p>Criança 14 – Diversidade vem de diferente</p>
	<p>10.ª sessão - Pré-leitura do livro “Matias Mondragão e o Vestido Tangerina” de Christine Baldacchino</p> <p>E - O que veem nesta capa do livro?</p> <p>Criança 14 – Uma menina</p> <p>E – Porquê uma menina?</p> <p>Criança 12 - É um menino, como o Lucas é também</p> <p>Criança 14 - Pois, os meninos também podem usar vestidos</p>
	<p>10.ª sessão - Pós-leitura do livro “Matias Mondragão e o Vestido Tangerina” de Christine Baldacchino</p> <p>E - Então o que querem dizer sobre a história que lemos?</p> <p>Criança 7 - O Matias veste vestidos, porque adora</p> <p>E – Muito bem, cada um pode vestir-se como se sente mais confortável!</p> <p>[...]</p> <p>E – E o que aprenderam com esta história?</p> <p>Criança 9 - Aprendi que os meninos podem usar vestidos e os meninos da escola gozavam com ele, porque não sabiam que podem usar vestidos</p> <p>[...]</p>

	<p>E - Porque acham que o lucas trouxe este livro?</p> <p>Criança 11 - Porque os meninos podem usar vestidos e saias.</p> <p>Criança 9 - Porque o lucas é como o menino do livro, gosta de vestir vestidos e quer ser bailarino</p> <p>Criança 14 - Na minha escola de ballet há bailarinos e podem usar saia</p> <p>Criança 12 - Os meninos podem usar saias e pintar os olhos!</p> <p>Criança 14 – O meu irmão usa batom brilhante e não faz mal</p> <p>Criança 17 - As meninas podem usar também o que quiserem!</p> <p>Criança 19 - Verdade, podem usar gravatas</p> <p>Criança 9 - E calças</p> <p>Criança 14 - E bonés</p> <p>Criança 18 – E batom</p> <p>Criança 9 - Não importa um menino usar saias ou vestidos</p> <p>E - E as meninas importa?</p> <p>Criança 9 - As pessoas todas podem usar a roupa que quiserem</p> <p>E – Exatamente, muito bem!</p>
	<p style="text-align: center;">11.ª sessão - Pós-leitura do livro “Pai, posso perguntar uma coisa?” de Catarina Araújo</p> <p>E - Do que a menina da história tinha medo?</p> <p>Criança 17 -Que o pai não gostasse dela</p> <p>Criança 9 – Mas, o pai adora a Maria mesmo que ela seja qualquer coisa</p> <p>E - E vocês concordam que mesmo que sejamos diferentes, mesmo que usemos qualquer roupa, os nossos pais e quem gosta de nós vai continuar a gostar da mesma forma?</p> <p>Criança 17 – Claro que sim!</p> <p>Criança 14 - Sim, nós somos iguais cá dentro</p> <p>Criança 7 - Eu gosto muito que tu sejas diferente!</p> <p>E - Eu tambem adoro que todos vocês sejam diferentes!</p> <p>[...]</p>

	<p>E – Então porque será que o Lucas nos trouxe esta história?</p> <p>Criança 11 - Para nós aprendermos que podemos ser diferentes.</p> <p>E – Exatamente e cabe a todos nós aceitar também os outros para que se sintam bem, não acham?</p> <p>Crianças – sim!</p>
	<p>11.ª sessão - Pós-leitura do livro “A bondade cresce” de Britta Teckentrup</p> <p>E - E se os amigos forem diferentes?</p> <p>Criança 5 - Não devemos tratar os amigos mal</p> <p>Criança 2 - Podemos ajudá-los, por exemplo as pessoas de cadeira de rodas</p> <p>Criança 5 - Mas também devemos ajudar os pais quando estão cansados ou as pessoas que têm medo de passar a passadeira, podemos ajudar a passar.</p> <p>[...]</p> <p>E – Os meninos do livro são todos iguais?</p> <p>Criança 7 - Não, porque eles têm coração igual, mas a pele não</p> <p>Criança 14 - O cabelo também é diferente</p> <p>Criança 2 - A roupa também</p> <p>Criança 9 - O que é importante é sermos todos felizes!</p> <p>E – Muito bem, é isso mesmo!</p>

Legenda:

E – Estagiária

OC – Orientadora Cooperante

<p>Categoria</p> <p>Promoção de valores e atitudes de cidadania</p>	
<p>Indicador: inclui todas as unidades de registo em que as crianças evidenciam valores e atitudes de cidadania (como o respeito, a igualdade ou empatia).</p>	
<p>Entrevista crianças</p>	<p>E – Então, qual foi a história que mais gostaste?</p> <p>Criança 11 – Gostei mais o da “árvore da bondade”, porque aprendi que temos de dizer coisas boas</p>

	<p>Criança 17 – Gostei mais da história da Maria</p> <p>E – Daquela menina que fazia muitas perguntas?</p> <p>Criança 17 – Sim!</p> <p>E - Chama-se “Pai, posso perguntar-te uma coisa”. Então e o que aprendeste com essa história?</p> <p>Criança 17 – Que as perguntas são importantes de dizer</p> <p>Criança 5 – Eu gostei mais da “os de cima e os de baixo” e aprendi que não importa se somos de cima ou de baixo</p> <p>E – Então o que importa?</p> <p>Criança 5 – Sermos todos amigos</p> <p>E – Muito bem!</p> <p>Criança 3 – Gostei mais da “árvore da bondade”.</p> <p>E – O que aprendeste com essa história?</p> <p>Criança 3 – Que temos de ser bons</p>
<p>Entrevista OC</p>	<p>E - Considera que as crianças ficaram mais sensibilizadas para a problemática da diversidade, tanto a nível cultural como de género?</p> <p>OC – Eu sinceramente acho que sim. Agora quando falo na diferença, as crianças têm mais atenção à forma como explicam, quando abordam a cor da pele elas param um pouco e pensam. Por isso, de alguma forma este Projeto conseguiu sensibilizá-las para estas questões tão fraturantes. Nesta idade, nós não temos como objetivo dar nenhuma lição às crianças, mas sensibilizá-las para, tentar incutir alguma curiosidade para. Acho que, agora, quando ouvirem falar ou ouvirem algum comentário quando forem a algum lado e virem essa diversidade vai-lhes fazer ainda mais sentido aquilo que eles aprenderam e ouviram, por isso, acho que será transposto para a vida real.</p>
<p>Dados adicionais através das sessões implementadas</p>	<p>3.ª sessão - Leitura do livro “A nossa pele arco-íris” de Manuela Molina Cruz</p> <p>Criança 5 - um dia eu estava a brincar com os legos e [a criança 9] perguntou se podia brincar comigo e eu deixei</p> <hr/> <p>3.ª sessão - Pós-leitura do livro “A nossa pele arco-íris” de Manuela Molina Cruz</p> <p>E – Então o que aprendemos com este livro?</p> <p>Criança 17 - Devemos respeitar os outros</p> <p>Criança 2 - Devemos ser todos amigos</p>

	<p>6.ª sessão - Pré-leitura do livro “Todos e cada um de nós” de Liisa Kallio</p> <p>E – Através da capa, qual acham que será o título deste livro?</p> <p>Criança 2 - Somos todos amigos</p>
	<p>10.ª sessão - Apresentação do fantoche Lucas</p> <p>E- Este é o Lucas, o melhor amigo do João</p> <p>Criança 17 - Um menino com saia?</p> <p>Criança 2 - Não há problema nenhum!</p>
	<p>10.ª sessão - Pós-leitura do livro “Matias Mondragão e o Vestido Tangerina” de Christine Baldacchino</p> <p>E - O que vocês acham que o Matias sentiu quando os colegas não brincavam e gozavam com ele?</p> <p>Criança 9 – Muito triste!</p> <p>[...]</p> <p>Criança 12 - Um dia vi um menino com saia e uma menina gozou com ele</p> <p>E - E o que tu fizeste?</p> <p>Criança 12 - disse que ela não podia gozar</p> <p>E – Muito bem, é importante apoiarmos todos!</p>
	<p>11.ª sessão - Pós-leitura do livro “Pai, posso perguntar uma coisa?” de Catarina Araújo</p> <p>E -Porque será que a Maria faz tantas perguntas ao longo da história?</p> <p>Criança 14 - Porque é importante perguntar</p>
	<p>11.ª sessão - Pré-leitura do livro “A bondade cresce” de Britta Teckentrup</p> <p>E - O que é bondade? Alguém sabe?</p> <p>Criança 14 – É termos de ser muito bons</p>
	<p>11.ª sessão - Pós-leitura do livro “A bondade cresce” de Britta Teckentrup</p> <p>E – Então depois de lermos o livro, sabem o que é ser bondoso?</p> <p>Criança 2 - É respeitarmos</p>

	<p>Criança 14 - Temos de ser bons para toda a gente</p> <p>Criança 17 – É sermos bons amigos</p> <p>Criança 5 - Não gozar</p> <p>Criança 9 - Sermos felizes</p> <p>E – Se fizermos os outros felizes, também o seremos, não é?</p> <p>Crianças – sim!</p> <p>Criança 7 - Às vezes os amigos são maus e deixam-nos tristes</p> <p>E - E o que podemos fazer nesses momentos?</p> <p>Criança 7 - Podemos abraçar os amigos tristes</p> <p>E – Muito bem, é importante percebê-los e ajudá-los!</p> <p>[...]</p> <p>E - E se os amigos forem diferentes?</p> <p>Criança 5 - Não devemos tratar os amigos mal</p> <p>Criança 2 - Podemos ajudá-los, por exemplo as pessoas de cadeira de rodas</p> <p>Criança 5 - Mas também devemos ajudar os pais quando estão cansados ou as pessoas que têm medo de passar a passadeira, podemos ajudar a passar</p>
	<p>12.ª sessão - Feedback viagem de regresso a Portugal para o Diário de Bordo</p>
	<p>E – O que mais gostaram da viagem de regresso a Portugal?</p> <p>Criança 4 - De ser bom</p> <p>E – Que bom, é importante sermos sempre bons todos os dias!</p>

Legenda:

E – Estagiária

OC – Orientadora Cooperante

<p>Categoria</p> <p>Envolvimento das famílias</p>

Indicador: inclui todas as unidades de registo que evidenciam envolvimento das famílias nas atividades do PII.	
Entrevista crianças	<p>E – Muito bem! Então a primeira pergunta é se gostaram de fazer as viagens?</p> <p>Crianças – Sim!</p> <p>E – Então e porquê?</p> <p>Criança 14 – Porque gostei de levar o bilhete para casa [...]</p> <p>E – Então quando vocês iam para casa diziam aos papás coisas sobre as viagens?</p> <p>Crianças – Sim!</p> <p>Criança 14 – Eu digo todos os dias o que fiz.</p> <p>E – Então e lembram-se do que diziam? Por exemplo, quando estavam a preencher o bilhete de avião com os papás?</p> <p>Criança 17 – Não me lembro!</p> <p>E – Não faz mal! E os papás e os manos gostavam de preencher com vocês os bilhetes?</p> <p>Crianças – Sim</p> <p>Criança 14 – Claro que sim!</p>
Entrevista orientadora cooperante	<p>E - O que os pais foram dizendo? E as crianças na nossa ausência? Acha que se sentiram envolvidos?</p> <p>EC – Eu sinto que sim. Sinto que eles se envolveram como tiveste a oportunidade de ver, eles participaram sempre nas atividades que foram propostas para fazerem em casa e para trazerem, eles colaboraram sempre na medida do possível. Claro que nem sempre é todo o grupo, mas viu-se o interesse deles e mesmo no último dia, muitos deles, falavam nos bilhetes, no comentário às respostas à pergunta que fizemos e vê-se nessas respostas que os pais perceberam o alcance da pergunta.</p>
Dados adicionais através das sessões implementadas	2.ª sessão - Viagem a Moçambique
	A criança 11 não veio no dia da visita a Moçambique, mas o pai fez um vídeo com resposta ao bilhete de avião junto com a criança
	12.ª sessão - Feedback final das viagens
	Criança 2 - O diário de bordo pode ficar connosco para mostrarmos aos pais?

	E – Claro!
--	------------

Legenda:

E – Estagiária

OC – Orientadora Cooperante

Categoria	
Promoção do gosto pela literatura infantil	
Indicador: inclui todas as unidades de registo que evidenciam as aprendizagens realizadas pelas crianças através da literatura infantil.	
Entrevista crianças	<p>E – Muito bem! Então a primeira pergunta é se gostaram de fazer as viagens? Crianças – Sim! E – Então e porquê? Criança 11 – Porque gostei de ver os livros [...] E – Vamos então para a terceira pergunta. O que aprenderam em cada viagem? Criança 2 – Aprendi na viagem a Portugal que os meninos podem usar saias, na China conhecemos o Yan e gostei do livro, mas não me lembro do nome. E – Podemos relembrar o nome no nosso diário de bordo. Crianças – Boa ideia! E – Era o livro “Todos e cada um de nós” Crianças – Todos e cada um de nós! [...] E - Alguém se lembra das histórias que lemos? Criança 5 – Eu lembro-me! E – Então, qual foi a história que mais gostaste? Criança 5 – “Os de cima e os de baixo”, porque aprendi que as pessoas de cima e de baixo são diferentes no mundo Criança 11 – Gostei mais o da “árvore da bondade”, porque aprendi que temos de dizer coisas boas. Criança 17 – Gostei mais da história da Maria. E – Daquela menina que fazia muitas perguntas? Criança 17 – Sim! E - Chama-se “Pai, posso perguntar-te uma coisa”. Então e o que aprendeste com essa história? Criança 17 – Que as perguntas são importantes de dizer Criança 9 – A minha história preferida é a “Tu és importante”, porque a história fala que somos diferentes, mas todos importantes</p>

	<p>Criança 5 – Eu gostei mais da “os de cima e os de baixo” e aprendi que não importa se somos de cima ou de baixo</p> <p>E – Então o que importa?</p> <p>Criança 5 – Sermos todos amigos</p> <p>E – Muito bem!</p> <p>Criança 7 – Eu gostei da história da menina que pergunta muitas coisas</p> <p>E – A história “Pai, posso perguntar-te uma coisa?”?</p> <p>Criança 7 – Sim!</p> <p>E – Então e o que aprendeste com essa história?</p> <p>Criança 7 – Que podemos querer ser outra coisa qualquer.</p> <p>E – E se for uma coisa diferente? Tem mal sermos diferentes?</p> <p>Crianças – Não!</p> <p>Criança 14 – Eu aprendi uma coisa com a Maria da história com o Pai!</p> <p>E – Então?</p> <p>Criança 14 – É que não importa sermos diferentes, mas ela tem medo de que não gostem dela.</p> <p>E – E o que nós percebemos com os desenhos que levámos para casa?</p> <p>Criança 2 – Que os pais vão gostar sempre de nós!</p> <p>E – Muito bem, o que importa é sermos felizes!</p> <p>Crianças – Pois é!</p> <p>Criança 2 – Eu gostei mais da “Pai, posso perguntar-te uma coisa”.</p> <p>E – Porquê?</p> <p>Criança 2 – Porque aprendi que não importa ser diferente e vão gostar de nós mesmo sendo diferentes.</p> <p>Criança 3 – Gostei mais da “árvore da bondade”.</p> <p>E – O que aprendeste com essa história?</p> <p>Criança 3 – Que temos de ser bons.</p> <p>Criança 8 – Eu gostei mais da história da nossa pele é diferente, porque aprendi que as peles dos países mais quentes são mais escuras.</p> <p>E – Muito bem, lembras-te bastante bem dessa história!</p>
<p>Entrevista OC</p>	<p>E - Considera que a literatura infantil consistiu num bom ponto de partida para o envolvimento das temáticas relacionadas com a diversidade? E de que forma é que isso aconteceu?</p> <p>OC – Acho que sim e considero que fizeste uma boa seleção das histórias. Essa seleção conseguiu ajudar a ilustrar melhor as várias temáticas. Hoje em dia temos bons livros infantis, mas também temos uma quantidade imensa e temos de ter também a capacidade de saber selecionar e direcioná-las para as temáticas que queremos abordar e foi uma boa seleção.</p>

	<p>1.ª sessão - Pré-leitura do livro “Tu e Eu e Todos” de Marcos Farina</p> <p>E – O que vêm na capa do livro?</p> <p>Criança 17 - São todos diferentes como os amigos do João</p>
	<p>1.ª sessão - Pós-leitura do livro “Tu e Eu e Todos” de Marcos Farina</p> <p>E – Querem dizer mais alguma coisa sobre o que aprendemos com o livro?</p> <p>Criança 17- Todos no mundo comemos!</p> <p>Criança 9 - Há pessoas que não têm comida</p> <p>Criança 14 - Há pessoas que não têm brinquedos</p> <p>Criança 9 – porque são pobrezinhos</p> <p>E- Mesmo no nosso país existem meninos que não têm brinquedos, nem comida</p> <p>OC – Por isso é que há pessoas que vêm cá à escola buscar a comida que sobre, para dar às pessoas que precisam</p> <p>E – Nós somos uns sortudos por ter tudo, não é?</p> <p>Crianças - Sim!</p>
	<p>2.ª sessão - Momento de abertura da mala em Moçambique</p> <p>E – Podem ver os objetos que a Siara nos trouxe</p> <p>Criança 2 - Porque nas fotos estão meninos com a pele assim e a Siara também?</p> <p>E - Estás a falar da cor da pele?</p> <p>Criança 2 - Sim, a cor de pele é diferente da minha</p> <p>E – A Siara trouxe-nos um livro que nos vai ajudar a perceber isso</p>
	<p>6.ª sessão - Pré-leitura do livro “Todos e cada um de nós” de Liisa Kallio</p> <p>E – Através da capa, qual acham que será o título deste livro?</p> <p>Criança 18 - Todos os países interessam</p>
Dados adicionais através das sessões implementadas	<p>6.ª sessão - Feedback viagem à China para o Diário de Bordo</p> <p>E - O que mais gostaram da viagem?</p> <p>Criança 6 - Do livro</p>
	<p>7.ª sessão - Pré-leitura do livro “Os de cima e os de baixo” de Paloma Valdivia</p> <p>E - Secalhar o livro vai nos explicar melhor o porquê da Isabela nos trazer esta história, não acham?</p> <p>Criança 7 - Pois é, porque os livros são mágicos!</p>

	<p>7.ª sessão - Pós-leitura do livro “Os de cima e os de baixo” de Paloma Valdivia</p> <p>E – Então porque acham que a Isabela nos trouxe este livro?</p> <p>Criança 17 - Para perceber os países de cima e os países de baixo</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Legenda:

E – Estagiária

OC – Orientadora Cooperante