

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório de Estágio

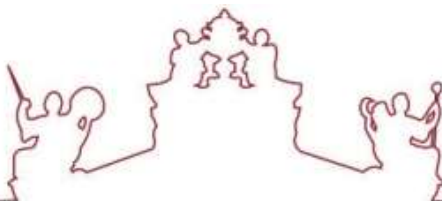
**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educar para a
Cidadania através da Literatura Infantil**

Cláudia Alexandra Martins Ricardo

Orientador(es) | Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Évora 2020





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório de Estágio

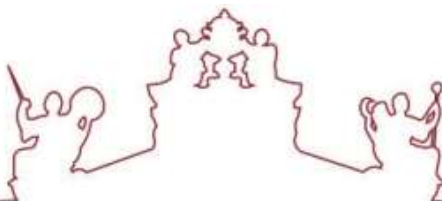
**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educar para a
Cidadania através da Literatura Infantil**

Cláudia Alexandra Martins Ricardo

Orientador(es) | Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Évora 2020





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Maria Assunção Folque (Universidade de Évora)
- Vogal | Luís Miguel dos Santos Sebastião (Universidade de Évora)
- Vogal-orientador | Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça (Universidade de Évora)

Évora 2020



“A literatura infantil não é neutra, não é inócua, é escrita num determinado tempo e espaço, dialogando com a arte, os mitos, as ideologias, os valores, os modos de vida de uma sociedade, constituindo-se ela própria uma mais-valia preciosa para a promoção de uma educação para a cidadania.”

(Azevedo e Balça, 2016, p.121)

Agradecimentos

Agradecer é um dos verbos que considero mais importantes na vida, pois, para mim, é fundamental agradecer desde a mais simples coisa até todas as outras que nos ajudam a enriquecer. Por isso, ao terminar esta etapa tão importante da minha vida, quero agradecer a todos os que contribuíram para que este percurso se concluísse.

Aos meus pais, quero agradecer por todo o amor e todo o apoio que me deram durante estes cinco longos anos.

Às minhas queridas avós, por quem tenho um amor enorme, agradeço do fundo do coração por estarem sempre presentes e por me apoiarem em todos os momentos e mais alguns, por escutarem todos os meus desabafos e por me darem toda a força para ultrapassar todas as dificuldades que surgem pelo caminho.

Ao meu irmão, por quem tenho um carinho muito especial, quero agradecer por ser uma fonte de inspiração e de força. Sem dúvida que o amor de irmãos é algo inexplicável.

Ao meu Pedro, pois todo o apoio dele foi fundamental para me dar força quer nos momentos bons, quer nos momentos menos bons. Obrigada por cuidares de mim, por me aturares, por me escutares e por estares sempre disponível para mim.

À minha tia que também é uma fonte de inspiração para mim, nesta área da educação, obrigada por todas as conversas e conselhos ao longo destes anos.

À minha Professora Orientadora, a Professora Ângela, agradeço pelo saber partilhado, pela disponibilidade, pelos conselhos, pelo incentivo e por toda a dedicação que teve para comigo. Foi com a sua ajuda que consegui terminar este percurso e realizar inúmeras aprendizagens bastante ricas e fundamentais à profissão.

À minha Professora cooperante, por quem tenho e guardo um carinho e amizade enorme, obrigada por todas as partilhas. Foi ao observá-la e através dos seus ensinamentos e conselhos que consegui obter conhecimentos e aprendizagens bastante importantes para mim nesta área!

À minha Educadora cooperante, com quem aprendi muito ao observar a sua prática.

Aos meus colegas e aos meus amigos, em especial à Inês, à Sofia, à Vanda e à Andreia agradeço toda a amizade e todo o companheirismo partilhado ao longo destes anos.

Às crianças com quem partilhei todo este percurso, obrigada por terem sido um farol de alegria e uma fonte de motivação e por me permitirem realizar aprendizagens com elas.

A Deus, pela luz que me ilumina e guia todos os dias.

Resumo

Este estudo surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por finalidade a obtenção do grau de mestre nos contextos referidos.

Tendo como pano de fundo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, este estudo procura compreender de que modo os professores e os educadores podem promover a cidadania através da literatura infantil no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgindo a grande questão de investigação deste estudo que é “Como podemos educar para a cidadania através da Literatura Infantil?”. Neste sentido, o objetivo geral é “Compreender como promover a cidadania através da literatura infantil no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

A metodologia seguida enquadra-se no processo de investigação-ação. Como instrumentos de recolha de dados recorri à observação participante para a produção de notas de campo, a reflexões semanais, a um guião de entrevista que permitiu compreender as conceções das crianças sobre racismo, multiculturalidade e migração, antes e depois de realizar a leitura de histórias sobre estas temáticas, a registos das crianças, a registos fotográficos e a registos audiovisuais.

Os participantes do estudo foram as crianças dos contextos onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes aprofundaram e consolidaram conceções sobre cidadania, adquirindo boas práticas e melhorando o espírito de agir e pensar eticamente e ampliaram o seu reportório literário.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; 1.º ciclo do ensino básico; Literatura Infantil; Educação para a cidadania

Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Teaching of the 1st Basic Education - Teach for a Citizenship using the Young Literature

Abstract

This study appears in the scope of the Supervised Teaching Practice curricular unit inserted in the master's degree of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, having the purpose to obtain the master's degree in the established contexts.

Based on the National Strategy for Citizenship Education, this study seeks to understand how teachers and educators can promote citizenship through children's literature in the Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Teaching Basic context, lifting the great research question of this study which is "How can we educate for citizenship through Children's Literature?". Therefore, the general objective is "To understand how to promote citizenship through children's literature in the Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education context".

The following methodology is part of the action-research process. As instruments of data collection, I used participant observation to produce field notes, weekly reflections, an interview guide that will allow to understand children's conceptions about racism, multiculturalism and migration, before and after reading stories about these topics, children's records, photographic records and audiovisual records.

The study participants were children from the contexts where I carried out my Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. These learned and consolidated concepts about citizenship, acquiring good practices and improving the spirit of acting and thinking ethically and broadening their literary repertoire.

Keywords: Pre-school education; 1st cycle of basic education; Children's literature; Education for citizenship

Índice

Capítulo 1. Enquadramento Teórico	12
1.1. A Literatura Infantil	12
1.1.1. O que é a literatura infantil, qual o seu papel e a importância da leitura de literatura infantil nos contextos educativos	12
1.2. Educar para a Cidadania	15
1.2.1. O que é a Cidadania, qual a sua importância na infância e a Cidadania nos contextos educativos	15
1.3. Pensar na cidadania através da literatura infantil	18
Capítulo 2. Conceção da ação educativa em Pré-Escolar e 1º CEB	20
2.1. Conceção da ação educativa em Pré-Escolar	20
2.1.1. Caracterização do grupo de crianças	20
2.1.2. Fundamentos da ação educativa	22
2.1.3. Organização do espaço	23
2.1.4. Organização do tempo	25
2.2. Conceção da ação educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico	30
2.2.1. Caracterização do grupo de crianças	30
2.2.2. Fundamentos da ação educativa	32
2.2.3. Organização do espaço e dos materiais	33
2.2.4. Organização do tempo	35
Capítulo 3. O Processo Investigativo	38
3.1. Identificação da modalidade de investigação, problemática e objetivos	38
3.2. Instrumentos e processo de recolha de dados	39
3.3. A intervenção no contexto Pré-Escolar	44
3.4. Análise e interpretação dos resultados da entrevista em 1º CEB antes da intervenção com as obras	57
3.5. A intervenção no contexto 1º Ciclo do Ensino Básico	60
3.6. Análise e interpretação dos resultados da entrevista em 1º CEB após da intervenção com as obras	78
3.7. Conclusões ao nível do Pré-Escolar e 1º CEB	81
Considerações Finais	86
Referências Bibliográficas	89
Apêndices	93

Índice de Figuras

Figura 1 – Vista panorama da entrada da sala

Figura 2 – Restante vista da sala

Figura 3 – Planta da sala de aula

Figura 4 – Registo fotográfico da sala (virado para o quadro)

Figura 5 - Registo fotográfico da sala (vista panorâmica)

Figura 6 – Capa do livro Somos Todos Diferentes

Figura 7 – A MS a desenhar o seu autorretrato

Figura 8 – A V a desenhar o seu autorretrato

Figura 9 - Capa do livro Monstro Rosa

Figura 10 – Desenho coletivo

Figura 11 - Capa do livro Cornelius

Figura 12 - Performance

Figura 13 - Capa do livro Miffy e Melanie

Figura 14 – Imagens mostradas às crianças

Figura 15 – LSM a observar a imagem

Figura 16 - Capa do livro A Última Paragem

Figura 17 – Cartaz “Viver em comunidade”

Figura 18 - Capa do livro Elefantes não entram

Figura 19 – Momento de mímica sobre os sentimentos das personagens

Figura 20 - Capa do livro O Elmer

Figura 21 – Construção do “Elmer”

Figura 22 – Resultado da atividade de Educação e Expressão Plástica

Figura 23 - Capas do livro Migrando

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Análise à 1ª Entrevista

Gráfico 2 – Análise à 2ª Entrevista

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Rotina do grupo antes do período de confinamento

Tabela 2 - Rotina do grupo após o período de confinamento

Tabela 3 – Horário do grupo

Introdução

No âmbito das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi elaborado o presente relatório que pretende incidir sobre o processo investigativo realizado por mim no decorrer das minhas práticas, com o objetivo de compreender como podemos promover a cidadania através da literatura infantil nos contextos referidos.

O tema deste estudo surge, primeiramente, a partir do meu grande interesse pessoal pelo tema; pelo facto de sentir que a sociedade, nos dias de hoje, vive uma crise de valores, que suscita nas pessoas o espírito competitivo e dificulta os relacionamentos baseados na amizade, no respeito, na aceitação da diferença e/ou no companheirismo; por sentir que existe uma grande necessidade de promover nas crianças o espírito de agir e pensar eticamente, de maneira a formar cidadãos que sejam respeitadores do próximo e que saibam agir de forma ética, sendo que nos parece que na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é possível promover nas crianças, com maior facilidade, tais aprendizagens bem como práticas; e, por considerar que a literatura infantil e a sua promoção, para além de terem um carácter pedagógico e de motivação para qualquer aprendizagem, podem ser consideradas como meios importantes para educar e formar cidadãos.

A literatura para crianças e jovens pode cumprir, de uma forma lúdica, e/ou até humorística, a função de educação para a cidadania, transmitindo valores sociais e pessoais ao público infantil e juvenil, e auxiliando a um futuro exercício de plena cidadania. (Pereira, 2013, p.80).

Tendo como pano de fundo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, este estudo procura compreender de que modo os professores e os educadores podem promover a cidadania através da literatura infantil no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgindo a grande questão de investigação deste estudo: “Como podemos educar para a cidadania através da Literatura Infantil?”. Neste sentido, o objetivo geral é “Compreender como promover a cidadania através da literatura infantil no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico” e os objetivos específicos são “Compreender as concepções das crianças, do contexto de 1º CEB, sobre racismo, multiculturalidade e migração”, “Compreender as concepções das crianças, do contexto de

Educação Pré-Escolar, sobre a temática Diferença”, “Promover a cidadania através da literatura infantil” e “Ampliar o repertório literário das crianças”.

Tendo em conta a ENEC, após algumas leituras sobre o tema, após a observação dos contextos educativos e conversas com a educadora e professora cooperantes, pensei que para promover a cidadania através da literatura infantil poderia aprofundar, juntamente com o grupo de crianças de 1º CEB, três temas atuais na sociedade (racismo, multiculturalidade e migração) que estão integrados nos domínios da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Com o grupo de crianças de Educação Pré-Escolar, dado ao facto de serem crianças mais novas, aprofundei a temática Diferença, tema também presente na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Sendo que a metodologia a seguir no desenvolvimento deste estudo se enquadra numa aproximação ao processo de investigação-ação, procurei situar a mesma na compreensão de como pode a literatura infantil contribuir para a formação das crianças ao nível da educação para a cidadania. Desta forma, recorri a livros de potencial receção infantil, com o intuito de compreender qual a influência do contacto com a literatura infantil, na sua formação das crianças enquanto cidadãs.

Como instrumentos de recolha de dados recorri à observação participante para a produção de notas de campo, a reflexões semanais, a um guião de entrevista que permitiu compreender as conceções das crianças de 1º CEB sobre racismo, multiculturalidade e migração, antes e depois de realizar a leitura de histórias sobre estas temáticas, a registos das crianças, a registos fotográficos e a registos audiovisuais.

Relativamente aos participantes do estudo, no mesmo participaram as crianças dos contextos onde realizei as minhas Práticas de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As práticas mencionadas foram realizadas, respetivamente, numa instituição de educação pré-escolar e numa escola pública de 1ºCEB da cidade de Évora.

Importa referir ainda que este estudo foi realizado, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, entre o período de setembro a dezembro do ano de 2019, e, no contexto de Educação Pré-escolar, entre o período de fevereiro a julho do ano de 2020, sendo que neste último contexto surgiram vários constrangimentos dado à pandemia gerada pelo vírus SARS-CoV-2.

No que respeita à organização deste relatório, o mesmo encontra-se dividido em 3 grandes capítulos: o primeiro capítulo que se destina a um enquadramento teórico; o segundo

capítulo, onde é contextualizada a concepção da ação educativa em Pré-Escolar e em 1º CEB; e, o terceiro capítulo, onde é apresentado todo o processo investigativo.

No primeiro capítulo, apresento uma revisão de literatura que sustenta este estudo. Assim sendo, neste capítulo defino o conceito de literatura infantil e de cidadania, mais concretamente “o que é”, “qual o seu papel” e “qual a sua importância”, explicando ainda a importância de “pensar na cidadania através da literatura infantil”.

No segundo capítulo, realizo uma contextualização da ação educativa onde desenvolvi as minhas Práticas de Ensino Supervisionadas, de forma a apresentar os contextos onde o estudo desenvolvido por mim se concretizou.

No terceiro capítulo, apresento o processo investigativo realizado, onde identifico e explico qual a modalidade de investigação utilizada, a problemática e os objetivos do estudo e, ainda, os instrumentos e o processo de recolha de dados utilizados para a concretização do mesmo. Para além da apresentação do processo de investigação, apresento a análise e interpretação do contexto de Educação Pré-Escolar relativo ao tema Diferença, explicando a posterior intervenção neste contexto; apresento a análise e interpretação dos resultados das entrevistas em 1º CEB, explicando, também, a posterior intervenção neste contexto; e, por fim, apresento as conclusões obtidas através das análises realizadas ao nível dos dois contextos.

Por fim, apresento as considerações finais do processo investigativo, onde procuro responder à grande questão de investigação impulsionadora deste estudo e realizar um balanço sobre o desenvolvimento do mesmo.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico

Neste capítulo apresento a revisão de literatura que sustenta este estudo. Desta forma, este capítulo está dividido em três subpontos. O primeiro referente à “Literatura Infantil”, onde explico a definição de literatura infantil, qual o seu papel na infância e qual a importância da leitura de literatura infantil nos contextos educativos. O segundo é dedicado à Cidadania, sendo que se intitula “Educar para a Cidadania” e onde refiro a definição de cidadania, qual a sua importância na infância e abordo a cidadania nos contextos educativos. Por fim, o terceiro subponto articula estes dois grandes temas, a literatura infantil e a cidadania, de forma a compreendermos como podemos “Pensar na cidadania através da literatura infantil”, título do último subponto deste capítulo.

1.1. A Literatura Infantil

1.1.1. O que é a literatura infantil, qual o seu papel e a importância da leitura de literatura infantil nos contextos educativos

Segundo Cervera (2003, p.11), a Literatura Infantil é “toda a producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y destinatário al niño”. Contudo, Diogo (1994) citado por Pereira (2013, p.81), entende a literatura infantil como “aquela que as crianças conquistaram para si, isto é, aquela que as crianças ativam e seletivamente receberam como tal”. Assim, podemos entender que a literatura infantil não é apenas a literatura destinada às crianças, mas sim “aquela que puede ser leída también por los niños, y no exclusivamente por los niños” (Machado, 2013 citado por Rodrigues, 2014, p.14).

Segundo Azevedo e Balça (2016b):

A leitura desempenha hoje, nas sociedades atuais, um papel fulcral na partilha de valores, saberes, conhecimentos, que nos auxiliam a pensar o mundo, a interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de uma casa comum. A literatura e, em particular a literatura infanto-juvenil, familiariza os seus leitores com o mundo, um espaço plural no qual se mostra a experiência humana, o que significa ser humano e não humano.

Ou seja, para estes autores, a leitura é fundamental às crianças, pois é através da mesma, em particular da literatura infantil, que as crianças aprendem a compreender os valores, os saberes e os conhecimentos do mundo, isto é, esta ajuda na formação das crianças a nível educativo e a nível social. Tal como Stephens (1982) e Tomé (2013) citado por Azevedo e Balça (2016a, p.121) afirmam, “os textos da literatura infantil podem constituir-se como um

poderoso instrumento ideológico suscetível de assumir um relevante papel na reprodução cognitiva e social de ideologias”.

Azevedo (2013) citado por Bento e Balça (2016, p.83) afirma que, a literatura infantil é “o mais relevante instrumento graças ao qual as gerações mais jovens são iniciadas no conhecimento do mundo” sendo que “permite, aos seus leitores, observar esse mundo com segurança, interrogá-lo e equacionar alternativas.”.

Quando falamos de leitura de literatura infantil nos contextos educativos, devemos falar também sobre promover e formar leitores, leitores literários (Balça & Costa, 2017).

Assim, no que respeita à leitura de literatura infantil e à formação de leitores nas escolas, é algo que tem evoluído nos últimos anos em Portugal. Ao analisar os documentos orientadores para a educação pré-escolar e para o 1º CEB – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015) e *Aprendizagens Essenciais* (2018) – conclui-se que estes documentos se preocupam em promover a leitura orientada, procurando formar leitores.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016) não apresentam uma área diretamente dedicada à Educação Literária. Porém, ao realizar uma análise mais atenta podemos notar que a educação literária está presente neste documento no Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, presente na área de conteúdo Área de Expressão e Comunicação. Este domínio sugere o trabalho e a promoção da literatura com as crianças.

O *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015) apresenta um domínio dedicado à Educação Literária, sendo que nos primeiros dois anos de escolaridade é denominado Iniciação à Educação Literária. Este domínio tem como objetivo “dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8).

As *Aprendizagens Essenciais* (2018) “são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.” (<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>). Tendo em conta as *Aprendizagens Essenciais de Português* (2018), referentes ao 1º CEB, estas fazem referência ao domínio de Educação Literária, sendo que identificam que neste ciclo os/as alunos/as devem desenvolver competências essenciais neste domínio.

Para a formação de leitores é essencial que a criança desenvolva a vontade de ler, sendo que esta vontade de ler é estimulada através do ambiente envolvente à criança. Assim, a família desempenha um papel bastante importante na formação de leitores, porém, é na escola que se espera que a leitura e a formação de leitores sejam desenvolvidas, pois é no ambiente “escola” que as crianças possuem um maior contato com os livros e onde a leitura procura ser mais trabalhada.

Bastos (1992, p.30) afirma que “a presença/uso do livro no universo onde a criança se movimenta, sobretudo os espaços familiar e escolar, com a indispensável e adequada atuação do adulto, desempenha um papel primordial no percurso a empreender”.

Desta forma, tal como Bento e Balça (2016, p.83) afirmam, “O contacto da criança com a literatura infantil deve ocorrer de forma precoce e diária, para que esta possa alargar as experiências de leitura, configurando-se como um “andaime” no conhecimento do mundo que a rodeia.”. Ou seja, é bastante importante que as crianças oiçam histórias e tenham contato com a literatura infantil desde que são bastante pequenas e diariamente, pois assim poderão construir e desenvolver a sua competência literária, enciclopédica e os intertextos de forma mais precoce e com maior facilidade, tornando-se bons leitores literários.

Para tal, é importante que os/as educadores/as e professores/as incluam nos seus contextos educativos e nas suas práticas o “contar histórias”, pois “Contar histórias é uma das atividades mais importantes e mais aliciantes para promover a leitura junto das crianças e para a formação de leitores (Junça, 2016, p.113).

É igualmente importante promover uma educação literária de qualidade que, os profissionais de educação devem de assegurar, pois atualmente, a literatura tem um papel essencial no que toca à partilha de valores, saberes, conhecimentos que nos ajudam a refletir sobre o mundo (Azevedo & Balça, 2016b).

Assim, o/a educador/a e o/a professor/a deverá assumir uma função de mediador/a de leitura. Segundo Azevedo (2006) e Cerrillo (2006) citado por Balça e Leal (2014, p.2), o papel do adulto mediador “passa por selecionar e adquirir os textos que as crianças vão ouvir ler e vão contactar bem como proporcionar-lhes a hipótese de dialogar com o texto, sempre no sentido do desenvolvimento da compreensão leitora.”.

Portanto, o/a mediador/a de leitura deverá procurar estar informado/a, no sentido em que conhece os gostos e o domínio da leitura do grupo de crianças. Isto permitir-lhe-á orientar/propor leituras de acordo com os interesses e o domínio da leitura das crianças.

Balça e Leal (2014) referem ainda que o/a mediador/a de leitura deverá demonstrar, às crianças, uma boa relação com os livros e o prazer na leitura, de forma a conseguir fazer chegar-lhes a leitura de forma lúdica e cativante, levando-as a querer ouvir o que vai ser lido.

O/A profissional de educação ao assumir o papel de mediador/a de leitura ajudará a criança na construção do seu projeto pessoal de leitor, sendo que esta se formará enquanto leitora. Ser um/a bom/ao leitor/a contribuirá para que cada cidadão/ã se torne mais responsável, criativo e participativo na sociedade em que está inserido/a e na qual deve interagir (Rodrigues, 2014), pois como já referido em cima, a leitura permite conhecer e pensar sobre o mundo, o que contribui para a formação das crianças enquanto pessoas.

1.2. Educar para a Cidadania

1.2.1. O que é a Cidadania, qual a sua importância na infância e a Cidadania nos contextos educativos

A Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género no seu Guião de Educação, Género e Cidadania: Pré-escolar, escrito por Cardona, Nogueira, Vieira, Uva e Tavares (2015, p.49), afirma que “A educação para a cidadania deve trabalhar-se desde a mais tenra infância de forma abrangente, tal como é abrangente a forma como desde cedo as crianças aceitam e integram positivamente a diversidade.”.

Desta forma, entende-se que é bastante importante trabalhar a educação para a cidadania desde a infância, pois, é na infância que é possível promover nas crianças, com maior facilidade práticas de boa cidadania.

Tal como M. Pereira e P. Pereira (2017, p.1) afirmam, “A infância é uma etapa fundamental na construção da personalidade e do ser humano na sua dimensão social, por isso torna-se primordial dar a conhecer às nossas crianças valores humanos consistentes e imprescindíveis ao seu crescimento como seres solidários, cooperantes e tolerantes com os outros, independentemente da raça, religião, cultura, meio de proveniência ou limitações que apresentem.”.

Mas, de que falamos quando falamos de cidadania? De que falamos quando falamos de cidadania e educação? Estarão estes dois conceitos interligados?

Segundo Cardona et al. (2015, p.33), “A cidadania é um estado no qual (ou com o qual) a pessoa (ou “o/a cidadão/ã”) tem os direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado.”. Isto é, o conceito de cidadania está relacionado com a relação existente entre o indivíduo e o Estado.

Contudo, o conceito de cidadania também está relacionado com a noção de pertença de cada cidadão e de cada cidadã, como por exemplo, a uma comunidade, que pode ser definida através de vários elementos, como um código moral partilhado, um conjunto de direitos e deveres, uma relação com uma civilização partilhada ou um conceito de identidade (Conselho da Europa 2012/2016).

Desta forma, no que concerne à relação entre o indivíduo e a sociedade, o Conselho da Europa (2012/2016) nomeia quatro dimensões essenciais que estão relacionadas com quatro subsistemas que podem ser identificados numa sociedade: a dimensão política, a dimensão social, a dimensão cultural e a dimensão económica.

Relativamente a estas quatro dimensões, o Conselho da Europa (2012/2016) defende que, a dimensão política corresponde aos direitos e responsabilidades políticas; a dimensão social está relacionada com o comportamento entre os indivíduos na sociedade; a dimensão cultural refere-se ao conhecimento do património cultural e da história; e, a dimensão económica corresponde à relação existente entre o indivíduo e o mercado laboral e do consumo.

Para que uma sociedade exista e funcione de forma equilibrada, cada cidadão e cidadã deverá ser capaz de utilizar estas quatro dimensões de maneira equilibrada e semelhante, pois a cidadania traduz-se em atitudes e comportamentos da sociedade, que deve procurar respeitar os direitos humanos, mais concretamente, os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.

É nos contextos sociais em que a criança vive e nas relações e interações com outros e com o meio que a mesma vai construindo ideais. Tais ideais que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia, distinguir o que está certo do que está errado, o que pode ou não fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros e a valorizar o património cultural e social (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

É através das inter-relações referidas em cima que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando os valores que são diferentes dos seus (Silva et al., 2016).

No âmbito da educação para a cidadania, a escola é um espaço de aprendizagens fundamentais na vida das crianças, sendo que as mesmas aprendem mobilizando as descobertas das experiências vividas no seu quotidiano.

É fundamental que as crianças e os jovens estejam conscientes dos seus direitos, mas também das suas responsabilidades, enquanto cidadãos e cidadãs. Tal como Cardona et al.

(2015, p.44) afirmam, “Educar para e na cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre direitos e deveres.”.

Diversos documentos apoiam a promoção da cidadania nos contextos educativos. Identifico como principais documentos: a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a Lei de Bases do Sistema Educativo Português e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

“A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática (...)” (Monteiro, 2017, p.1)

Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986) encontram-se referências com finalidades que apontam para “... a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários...” (Art. 2º e 4º) e para “... o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias ...” (Art. 2º e 5º).

Esta mesma lei, tendo como referência a importância do desenvolvimento de uma educação para a cidadania, refere, a necessidade de “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócia afetiva (...); a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; (...) a aquisição de noções de educação cívica e moral” (Art.º 7º).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, coordenado por Oliveira Martins (2017), afirma-se como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo. Este documento evidencia os valores e as competências a desenvolver pelas crianças e jovens. Assim, no âmbito do sistema educativo, os valores são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis.

No que diz respeito à “Cidadania e participação”, todas as crianças e jovens devem ser encorajados, a desenvolver e a pôr em prática os seguintes valores: demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor (Oliveira Martins et al., 2017, p.17).

Desta forma, a escola possui um encargo bastante importante na formação dos/as alunos/as e deve promover a cidadania para que as crianças/jovens se tornem cidadãos cívicos e respeitadores do próximo e das suas ideias.

1.3. Pensar na cidadania através da literatura infantil

Através da revisão de literatura vista nos dois subpontos aludidos em cima, podemos verificar que quer a literatura infantil, quer a educação para a cidadania são dois grandes domínios que devem ser promovidos e trabalhados com as crianças desde a mais tenra idade. Estes dois domínios acabam por se interligar, visto que ambos procuram formar cidadãos e cidadãs solidários e respeitadores do próximo.

A literatura infantil não é neutra, não é inócua, é escrita num determinado tempo e espaço, dialogando com a arte, os mitos, as ideologias, os valores, os modos de vida de uma sociedade, constituindo-se ela própria uma mais-valia preciosa para a promoção de uma educação para a cidadania (Azevedo & Balça, 2016a, p.121).

Tal como estes autores, considero que a literatura infantil pode apoiar, de uma forma lúdica, a função de educar para a cidadania, partilhando valores sociais e pessoais com as crianças, que irão auxiliar, o desempenho de práticas de cidadania no futuro.

Azevedo e Balça (2016a, p.122) defendem que, “A literatura infantil contém obras que, quer no texto verbal quer no texto icónico, apresentam valores que permitem uma reflexão sobre o outro e sobre a sociedade onde as crianças se inserem.”. Assim, através da literatura infantil podemos estimular a reflexão e o pensamento das crianças sobre determinados acontecimentos presentes na sociedade, como por exemplo, através de simples ilustrações, atitudes ou comportamentos das personagens presentes nas obras de literatura infantil. Estas reflexões irão estimular nas crianças o desenvolvimento de diferentes valores, como a igualdade, a entreaajuda, a amizade, a justiça, o respeito, a solidariedade, a tolerância, entre muitos outros.

“Cabe então ao docente desenvolver com as crianças um trabalho hermenêutico sobre o texto literário, fazendo emergir e conduzindo as observações, as análises e as reflexões das crianças sobre as situações, e os valores que elas encerram, propostos pelas obras que partilham entre todos.” (Azevedo & Balça, 2016a, p.122).

Deste modo, em concordância com Azevedo e Balça (2016a, 122), concluo que a “educação literária e educação para a cidadania podem andar de mãos dadas, através da literatura infantil, num diálogo conjunto que possibilitará decerto à criança conhecer, ler e

pensar sobre o mundo, num registo que se quer que seja, progressivamente, mais ponderado, mais analítico, mais competente, mais plural, mais atuante, num mundo cujos desafios são cada vez mais exigentes.”.

Penso que podemos aliar estas duas áreas, a literatura infantil e a educação para a cidadania, ao educar para a cidadania através da literatura infantil, pois considero que, esta poderá ser uma estratégia a utilizar para a formação das crianças, bastante vantajosa. No estudo, que apresento seguidamente, procuro conciliar estas duas realidades quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo 2. Conceção da ação educativa em Pré-Escolar e 1º CEB

Neste capítulo procuro contextualizar a ação educativa dos contextos onde desenvolvi a minha investigação, sendo que considero importante conhecer e compreender os espaços onde desenvolvi as minhas práticas, cujas informações que irei referir resultam das observações participantes que realizei durante o período das minhas PES, da consulta de documentos, como o projeto educativo, e dos diálogos que tive com a Educadora Cooperante e a Professora Cooperante.

Assim, este capítulo apresenta a contextualização da ação educativa do contexto de Educação Pré-Escolar e do contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que irei apresentar os aspetos sobre os mesmos que considero terem influenciado, direta ou indiretamente, este estudo.

2.1. Conceção da ação educativa em Pré-Escolar

A minha prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar foi desenvolvida numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) da cidade de Évora, sendo que a mesma possui duas valências: creche, com berçário incluído, e jardim-de-infância.

A localização desta instituição é bastante benéfica, pois encontra-se situada no centro histórico da cidade de Évora, o que permite facilitar as saídas das crianças da instituição, de forma a utilizar o meio envolvente, contribuindo para as vivências e aprendizagens das crianças.

Esta instituição abrange essencialmente a população situada nas zonas periféricas da cidade de Évora, nomeadamente filhos/as de trabalhadores/as da câmara municipal e do hospital, de professores/as da Universidade, entre outros.

2.1.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças da sala com o qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar era constituído por 22 crianças, das quais 13 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Este grupo possui crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

A grande maioria das crianças constituintes deste grupo (16 crianças) já o integravam desde o ano anterior (ano letivo 2018/2019), sendo que, no presente ano letivo entraram 6 novas crianças para o grupo, em que 4 crianças vêm de outras instituições da cidade de Évora e 2 crianças vêm diretamente de ambiente familiar. Uma criança do sexo masculino possui Necessidades Educativas Especiais (NEE) por apresentar Trissomia 21. Esta criança é acompanhada por uma Terapeuta Ocupacional Pediátrica e por uma Terapeuta da Fala que se

deslocam à instituição todas as semanas para realizar sessões de desenvolvimento de competências com esta criança.

Relativamente aos interesses e às necessidades das crianças pude notar ao longo das minhas observações participantes e intervenções que o grupo é bastante interessado, enérgico, alegre e cheio de vida. As crianças mostram-se bastante curiosas por tudo aquilo que se passa à sua volta, gostam de descobrir coisas novas e vivenciar diferentes experiências.

Relativamente às brincadeiras nas diferentes áreas da sala observei que existe preferência pela área da “casinha” – área do faz de conta – pela área da garagem e pela área da massa (modelagem). Fora da sala, observei que as crianças gostam bastante de brincar no quintal, onde, antes do período de confinamento, tinham a oportunidade de conviver com as crianças dos outros grupos, isto é, de diferentes idades. Neste contexto as brincadeiras escolhidas estão relacionadas com o “faz de conta”, em que as crianças gostam bastante de brincar aos “monstros”. Esta brincadeira consiste em escolherem, entre todos, alguém que encenará o papel de “monstro” e irá correr atrás das restantes crianças para os apanhar.

É um grupo que sabe respeitar as diferenças entre eles, mais concretamente, o grupo com a criança que possui necessidades educativas especiais. Não se inibem de cuidar, brincar e mimar esta criança e é bastante notória a preocupação que existe por parte do grupo em apoiar e incentivar a mesma a realizar várias tarefas e a brincar.

No que diz respeito à área de formação pessoal e social, o grupo revelou conhecer e aceitar as suas características pessoais e reconhecer e valorizar todos os que pertencem à sua volta. No geral, também demonstra ser capaz de utilizar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam, sendo que, por vezes, surgem alguns conflitos. Nestes casos, é raro ser necessária a ajuda do adulto, visto que algumas crianças demonstram grande autonomia na gestão e resolução de conflitos.

Ao observar as crianças notei que já existe algum companheirismo e a criação de laços entre as mesmas, pois estas já veem os colegas como companheiros de jogo e de brincadeira. Apesar de já demonstrar, ao longo da minha intervenção, o grupo desenvolveu ainda mais o respeito pelo outro e pelas suas opiniões e o respeito pela diversidade e solidariedade com os outros.

Tendo em conta a área de expressão e comunicação, mais concretamente o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, ao nível da comunicação oral todas as crianças já conseguem expressar as suas ideias e desejos, o que resulta em conversas, onde cada criança

escuta o Outro e responde adequadamente, quer em situações de comunicação individual quer em grupo.

Ao nível da escrita o grupo também demonstrou interesse pela mesma, uma vez que, numa reunião de grupo, durante o período de confinamento, uma das crianças partilhou com o grupo que já conseguia escrever o seu nome sozinho, tendo incentivado e suscitado o interesse nas restantes crianças de quererem aprender/tentar escrever os seus nomes, surgindo então o interesse pela escrita do nome e de outras palavras. O grupo demonstrou conseguir identificar funções no uso da leitura e da escrita e começou a utilizar a escrita na sua rotina.

Relativamente à literatura infantil, o grupo demonstra interesse pelos livros, visto que as crianças gostavam de se sentar na área da biblioteca a folhear ou a ler um livro. Também, quando lhes dizia que levava um livro novo para a sala, demonstravam um grande entusiasmo, sendo que, no momento da história, escutavam a mesma com bastante atenção, querendo sempre participar na leitura do livro através de comentários. Após a leitura do livro, as crianças gostavam sempre de dar a sua opinião e discutir a história.

Em suma, é um grupo bastante ativo, que procura adquirir conhecimentos relacionados com todas as áreas e domínios, demonstrando sempre interesse durante as atividades realizadas. Gostam de participar nas atividades que surgem e possuem uma energia contagiante que nos permite perceber que o nosso trabalho é valorizado e construtivo.

2.1.2. Fundamentos da ação educativa

Neste contexto onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, a educadora baseia o seu trabalho no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Assim, a educadora procura seguir os princípios deste modelo pedagógico, que segundo Niza (1992), citado por Folque (2018), apresenta as seguintes três grandes finalidades formativas:

- A iniciação a práticas democráticas;
- A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura.

Estas “três finalidades do MEM centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos, bem como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural.” (Folque, 2018, p.51).

Folque (2018, p.52) afirma que “O Movimento da Escola Moderna visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos.”. Esta autora, ainda defende

que a “aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver ativamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente.”.

Desta forma, o trabalho desenvolvido no Movimento da Escola Moderna é um trabalho que exige uma “organização dinamizada por processos de cooperação progressivamente reforçados, de forma a garantir o exercício direto e continuado dos valores de evidente respeito, de autonomização e de solidariedade que a organização, participada democraticamente potencia.” (Niza, 1998). Assim, os/as educadores/as e professores/as que apoiam as suas práticas neste modelo assumem um papel de “promotores de organização participada, dinamizadores da cooperação, animadores cívicos e morais do treino democrático, auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 1998). Em suma, possuem um papel de mediadores de aprendizagens, que detém como objetivo estimular a autonomia e a responsabilidade de cada criança no grupo de educação cooperada.

2.1.3. Organização do espaço

Segundo Silva et al. (2016, p.26), “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.”.

Desta forma, é fundamental que o/a educador/a procure ter em atenção o tipo de equipamentos e os materiais presentes na sala e, ainda, a organização do espaço da mesma, de modo a possibilitar às crianças aprendizagens nos diferentes domínios, permitindo uma educação integrada, através da sua exploração.

Assim, considero essencial o facto de os materiais e de as áreas estarem acessíveis às crianças, pois um ambiente organizado desta forma permite que as crianças tenham acesso e possam usufruir dos mesmos autonomamente, contribuindo, deste modo, para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Relativamente à organização do espaço da sala onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada, este caracteriza-se por ser um espaço amplo, porém, pouco iluminado.

Ao realizar uma análise sobre o espaço desta sala pude concluir que este se divide em 7 espaços/áreas, correspondendo estes/as ao/à: Oficina da Escrita e reprodução / Área Biblioteca/Reprodução; Atelier de Expressão Dramática / Área do faz-de-conta; Área das

Ciências; Atelier de Artes Plásticas; Área dos Jogos; Área das Construções/Garagem; e, Espaço polivalente.

No que diz respeito aos materiais presentes na sala, alguns destes correspondem a materiais reais, isto é, instrumentos próprios, como, por exemplo, livros, lupas, um globo terrestre, um computador, entre outros. Estes materiais permitem uma aprendizagem bastante rica baseada na exploração de materiais de qualidade. A presença destes materiais no contexto é essencial, pois permite que as atividades de construção do conhecimento estejam associadas às práticas de diversas comunidades que produzem conhecimento, contribuindo para aprendizagens com mais significado social atendendo às diversas áreas de conhecimento.

As paredes da sala encontram-se decoradas com exposições de trabalhos e registos realizados pelo grupo, o que permite ver algum do trabalho que é desenvolvido na sala pelas crianças. Desta forma, é proporcionado às crianças um ambiente agradável e estimulante, onde as paredes servem de expositores permanentes para as suas produções (Filgueiras, 2010). Para além de promover o desenvolvimento positivo da autoestima das crianças, a exposição destes registos no espaço, segundo (Katz e Chard, 1997):

- Reflete o crescimento da experiência das crianças;
- Mostra um registo de desenvolvimento;
- Comunica as descobertas e realizações das crianças.

Considero relevante referir que também fazem parte do espaço da sala, os instrumentos de pilotagem utilizados pelas crianças. Estes instrumentos de pilotagem estão afixados nas paredes da sala e procuram “apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo, partilhada pelo educador e as crianças” (Folque, 2018). Tais instrumentos correspondem: ao Diário de Grupo; ao Plano do Dia; às folhas de inscrições para os momentos de “Quero Mostrar,



Figura 1 - Vista panorâmica da entrada da sala

Contar, Escrever”; ao Mapa das tarefas; ao Mapa das presenças; e, ao calendário/mapa do tempo.



Figura 2 – Restante vista da sala

2.1.4. Organização do tempo

Silva et al. (2016, p.27) defende que,

“O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.”.

Desta forma, considero que as rotinas diárias são bastante significativas para as crianças, pois é através de momentos chave, que se repetem todos os dias, que as mesmas conseguem prever o que devem fazer (Moufarda, 2014).

Antes do período de confinamento dado ao vírus SARS-CoV-2, a rotina já era algo que estava bastante implementado na sala deste grupo de crianças, sendo que a mesma se dava de acordo com a seguinte tabela:

Tabela 1 - Rotina do grupo antes do período de confinamento

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9:15h – 10:00h	Acolhimento em conselho – Divisão de Tarefas, Plano do Dia, Mostrar Contar e Escrever	Acolhimento em conselho – Plano do Dia, Mostrar Contar e Escrever			
10:00h – 10:45h	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos			
10:45h – 11:30h	Ginástica				
11:30h – 11:50h	Balanço da Manhã e Comunicações				Reunião de Conselho
11:50h – 12:00h	Higiene				
12:00h – 12:50h	Almoço				
12:50h – 13:00h	Higiene				
13:00h – 15:00h	Hora de Descanso				
15:00h – 15:10h	Higiene				
15:10h – 16:00h	Lanche				
16:00h – 16:30h	Atividades livres na sala, no salão ou no quintal				

Porém, dado às circunstâncias que vivemos na nossa sociedade, dado ao vírus, e às novas regras de segurança, quando as crianças regressaram ao colégio, decidiu-se que já não iriam dormir a sesta e a hora de almoço teria de se realizar no período entre as 11:45h e as 12:30h, de forma a que os grupos das diferentes salas não se cruzassem no refeitório, evitando a existência de aglomerados de crianças.

Após três semanas sem terem presente nas suas rotinas o tempo de descanso, notou-se que as crianças andavam muito cansadas e até que se deixavam dormir na sala após o almoço. Assim, surgiu a necessidade de se alterar a rotina das crianças, isto é, surgiu a necessidade de

as crianças voltarem a dormir a sesta. Desta forma, a hora do descanso voltou a estar presente na rotina das crianças que pertencem a este grupo, dada a necessidade que demonstraram de ter este momento, de forma a contribuir para o seu bem-estar.

Assim, a rotina da sala destas crianças passou a ser realizada da seguinte forma:

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08:00h – 09:30h	Acolhimento				
09:30h – 10:00h	Acolhimento em Conselho – Divisão de Tarefas, Plano do Dia, Mostrar, Contar, Escrever, Canção do Bom Dia	Acolhimento em Conselho – Plano do Dia, Mostrar, Contar, Escrever, Canção do Bom Dia			
10:00h – 10:30h	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos			
10:30h -11:15h	Ginástica				
11:15h – 11:30h	Balanço da Manhã				
11:30h – 11:45h	Higiene				
11:45h – 12:30h	Almoço				
12:30h – 12:50h	Higiene				
12:50h – 15:30h	Momento de Descanso				
15:30h – 16:00h	Despertar e higiene				
16:00h – 16:30h	Lanche				
16:30h	Brincadeiras nas diferentes áreas			Quintal	

Tabela 2 - Rotina do grupo após o período de confinamento

Através da análise das duas tabelas que apresentam a rotina deste grupo, podemos verificar que são vários os momentos de rotina presentes na organização do tempo do mesmo. Tais momentos correspondem:

- Divisão de tarefas – Este momento realizava-se todas as segundas-feiras de manhã, durante a reunião de acolhimento em conselho. Assim, todas as segundas-feiras relembra as crianças da necessidade de se distribuir as tarefas, questionando as mesmas sobre quem é que desejava ficar responsável por determinada tarefa (organizar o mapa das presenças; dar a fruta e as bolachas; pôr as mesas do almoço; dar comida ao peixe; regar as plantas; e ser o chefe da sala). À medida que as crianças se pronunciavam sobre qual a tarefa que desejavam ficar responsáveis, preenchíamos o mapa das tarefas de forma a que ficasse registado quem era o responsável por cada tarefa durante a semana que decorria.

- **Mostrar, Contar, Escrever** – Este momento foi introduzido por mim na rotina do grupo, uma vez que senti a dificuldade de conseguir que as crianças não interrompessem as reuniões quando realizávamos o plano do dia, com temas que as mesmas desejavam partilhar sobre as suas vidas fora do colégio. Assim, este momento correspondia a um espaço de partilha, onde as crianças, que desejavam, comunicavam aos colegas alguma coisa do seu interesse ou mostravam alguma coisa ao grupo. Através destes momentos podem surgir propostas emergentes para o desenvolvimento de atividades ou projetos, como aconteceu várias vezes durante a minha PES, como por exemplo, o pequeno projeto “As nossas alturas”.
- **Plano do Dia** – O plano do dia é construído com a participação das crianças. Neste momento, as crianças sugerem as atividades que desejam realizar durante o momento de Atividades e Projetos, sendo que se organiza quem faz o quê. Neste momento é importante recorrer aos planos do dia anteriores, averiguando o que está por terminar, e ao Diário de Grupo onde podem estar registadas propostas das crianças, na coluna correspondente ao “Queremos fazer”.
- **Atividades e Projetos** – No tempo destinado às atividades e projetos as crianças podem optar por ir para uma área da sala, realizar alguma atividade que tenha surgido durante o plano do dia ou trabalhar nos projetos que decorrem. Neste momento, eu e a Educadora procurávamos auxiliar/apoiar as crianças no que era necessário, durante o decorrer do trabalho nos projetos ou atividades.
- **Comunicações** – Neste momento as crianças eram incentivadas a partilharem o conhecimento desenvolvido durante alguma produção ou brincadeira com o grupo, podendo o mesmo comentar ou questionar algo, de forma a contribuir para as aprendizagens de todos.
- **Balanço da manhã** – O balanço da manhã corresponde ao momento em que se realiza uma avaliação do que foi realizado pelo grupo durante a manhã. Assim, em conjunto, relíamos o que se tinha escrito no plano do dia e realizávamos uma avaliação, isto é, verificávamos se se tinha feito, se ficara por continuar ou se se não tinha feito. Este

momento era realizado ao final de cada manhã, pois dado aos horários a cumprir na parte da tarde, não era possível realizar o mesmo durante o período da tarde.

- Reunião de Conselho – A reunião de conselho era realizada às sextas-feiras com o apoio do Diário de Grupo. Nesta reunião, relíamos, em conjunto, os registos efetuados no Diário ao longo da semana. Assim, esta reunião consistia num momento de conversa entre mim, as crianças e a educadora onde se realizava um balanço da semana, isto é, averiguávamos o que se tinha feito durante a semana, e o que as crianças queriam realizar na semana seguinte. Durante esta reunião, também era o momento onde se resolvia algum problema que surgira ao longo da semana, sendo que as crianças conversavam sobre o mesmo e procuravam encontrar uma forma de resolver o mesmo.

Estes momentos permitiam a existência de uma rotina diária e semanal na vida do grupo, tais rotinas são fundamentais estarem presentes no dia a dia das crianças. A existência de rotinas também permite auxiliar o/a educador/a na organização e gestão do tempo, sendo que este é um aspeto crucial que deve ser tido em conta nas práticas pedagógicas dos profissionais de educação.

2.2. Conceção da ação educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico

A minha prática de ensino supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico foi desenvolvida numa escola pública da cidade de Évora, pertencente a um dos Agrupamento de Escolas desta mesma cidade.

Esta escola situa-se no centro histórico da cidade, o que faz com que esteja inserida num meio urbano culturalmente rico, pois encontra-se situada perto de diversos serviços públicos, monumentos e instituições, estes últimos contribuem para o património histórico da cidade.

O facto de esta escola se situar no centro histórico da cidade, facilita as visitas aos locais e as deslocações das crianças que frequentam a mesma. Este aspeto permite contribuir para as aprendizagens dos alunos e das alunas, o que considero ser uma grande mais valia, pois enquanto futura profissional de educação considero ser fundamental aproveitar todos os recursos que se encontram ao redor das instituições, de forma a contribuir para o desenvolvimento e para as aprendizagens das crianças.

2.2.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em 1º CEB era constituído por 24 crianças, das quais 16 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Este grupo possui crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, que pertencem ao 3º Ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As crianças que compõem esta turma demonstraram sempre bastante interesse nas atividades propostas quer pela professora titular, quer por mim, nas diferentes áreas curriculares, demonstrando, também, que são alunos e alunas muito participativos, comunicativos e recetivos a novos conteúdos programáticos.

Era um grupo agitado, que demonstrava possuir muita energia e muito entusiasmo ao realizar todas as atividades, pois neste grupo de crianças, todas as crianças estão sempre prontas para participar, querendo sempre dar a sua opinião ou debater ideias com os colegas.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem, era um grupo bastante homogéneo, pois, a turma possuía um bom ritmo de trabalho, resultando num bom nível de aprendizagem, que se refletia no seu trabalho e nos seus resultados.

No grupo de 24 crianças, duas delas possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma criança por possuir Trissomia X e outra criança por possuir Perturbações do Espectro do Autismo. Estas duas crianças eram acompanhadas pela professora de apoio, que realizava um trabalho colaborativo com a professora titular, à segunda-feira de manhã, à terça-

feira e à quinta-feira de manhã e de tarde e à sexta-feira de manhã. A presença professora de apoio, na sala de aula, era uma mais valia para o trabalho com estas crianças e com a restante turma.

Este grupo de crianças demonstrou ainda possuir um grande sentido de amizade, cooperação e união entre todos os elementos, sendo que todas as crianças procuravam sempre ajudar as crianças com NEE e nos intervalos procuravam estar e brincar sempre todos juntos.

Era um grupo muito dinâmico e participativo. No geral, estas crianças revelavam boas experiências e competências em todas as áreas curriculares.

Na área curricular de Português, tendo em conta a oralidade, a leitura e a escrita, as crianças apresentavam um discurso fluído, com vocabulário variado, pois todas as semanas existia a preocupação, da professora e minha, de se trabalhar, pelo menos, um texto, para exercitar a leitura e a interpretação de texto e, existia ainda todas as semanas, pelo menos, um momento de escrita, onde as crianças escreviam um texto sobre determinado tema. A diversidade textual, também era uma preocupação tida em conta pela professora e por mim, pois procurámos sempre trabalhar vários tipos de texto, como a lenda, o texto informativo, o texto instrucional, o folheto, o texto dramático, entre outros, de forma a potencializar as aprendizagens das crianças.

Relativamente à área de educação literária, todas estas crianças apresentaram uma elevada cultura, pois para além da professora titular ler uma história ou um excerto de uma história todos os dias, as crianças requisitavam livros na biblioteca e revelavam um grande gosto pela leitura.

Durante o período de trabalho com o grupo, também promovi momentos de educação literária relacionados com o meu projeto investigativo da PES, tendo trabalhado, simultaneamente, a área de Cidadania e Desenvolvimento, transversalmente com as áreas curricular de Português, de Educação e Expressão Dramática e de Educação e Expressão Plástica. Nestes momentos as crianças demonstraram-se bastante interessadas pelos temas apresentados, participando nas conversas/discussões sobre temas como o racismo, a multiculturalidade e a migração, formando-se como pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos.

2.2.2. Fundamentos da ação educativa

No contexto onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, a professora titular não baseava o seu trabalho num modelo pedagógico específico, sendo que procura apoiar as suas práticas em diferentes opções pedagógicas.

Desta forma, procurei perceber, através da realização de uma análise reflexiva sobre o contexto, qual a pedagogia presente no mesmo, enquadrando o contexto nos diversos tipos de pedagogia identificados por Bruner (1996), no capítulo do seu livro “Cultura da Educação”.

Bruner (1996) identifica as seguintes quatro pedagogias: “As crianças enquanto aprendizes por imitação”, “As crianças que aprendem a partir de uma exposição didática”, “As crianças enquanto pensadoras” e “As crianças enquanto detentoras de conhecimento”.

Segundo as pedagogias apresentadas por Bruner (1996), considero que, neste contexto as crianças aprendiam por exposição didática, uma vez que as aprendizagens na sala de aula se davam através de aulas expositivas e de trabalho individual das crianças, e, o planeamento da ação educativa era realizado apenas pela professora. Esta pedagogia apresentada por Bruner admite que as crianças devem aprender através de exposição didática, o que se baseia em as crianças serem confrontadas com “factos, princípios e regras de acção que são para aprender, recordar e aplicar” (Bruner, 1996, p.83).

Considero relevante fazer referência às interações entre adulto-criança presentes neste contexto, pois, através das minhas observações, considero que a relação existente entre as crianças e a professora é exemplar, pois para além de observar o feedback dado pela professora às crianças no que dizia respeito às suas aprendizagens, pude observar que as crianças procuravam com frequência a professora para conversar, mostrando-se conversadoras e curiosas.

Tal como mencionei, a professora costumava dar feedbacks às crianças, através de críticas construtivas e elogios sobre as suas aprendizagens como interação na sua sala. Segundo Folque (2020), “O “Feedback” é considerado um aspeto essencial das interações pedagógicas, incluindo informação sobre o curriculum explícito ou implícito assim como acerca das expectativas dos professores sobre as crianças assim como sobre as relações de poder nas atividades de ensino/aprendizagem”. Assim, os feedbacks realizados pela professora às crianças motivavam as mesmas e através do elogio por determinada atitude, esforço, raciocínio, entre outros, a professora encorajava as crianças de forma positiva, orientando as aprendizagens das crianças.

2.2.3. Organização do espaço e dos materiais

A sala deste grupo de crianças (Figura 3) é uma sala acolhedora que se apresenta do seguinte modo: uma entrada/saída; 2 janelas médias que permitem a entrada ligeira de luz solar; 4 armários de arrumação, 2 quadros grandes de cortiça que permitem a exposição de trabalhos das crianças ou de cartazes informativos; 1 quadro de giz; 1 computador; e, mesas das crianças que estão organizadas por filas.



Figura 3 - Planta da sala de aula

Segundo Zabalza (1998), o espaço é um lugar delimitado, que nos sugere algo palpável, “físico”. Estrela (1994) afirma que “O espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica”.

Assim, podemos considerar o espaço “sala de aula” como um espaço físico, que está relacionado com os elementos que ocupam esse espaço, mas também como um espaço onde são transmitidos saberes, conhecimentos, valores, entre outros.

Desta forma, para que os alunos se sintam bem na sala de aula, o/a professor/a deve procurar organizar o espaço da mesma o melhor possível e da forma mais agradável possível. Deverá ainda existir uma grande atenção na disposição das mesas, de forma a promover uma interação entre os alunos e o professor.

Como podemos observar através da figura 3 que representa a planta da sala de aula, a distribuição das mesas encontra-se feita em filas, agrupadas em pares. Esta organização das mesas deve-se ao facto de ter sido a forma que a Professora encontrou para que todos os alunos e alunas conseguissem ter uma boa visibilidade para o quadro. Apesar de a disposição das mesas

estar feita por filas viradas para o quadro, esta organização não restringe o trabalho de grupo, pois é sempre possível que os alunos trabalhem a pares, dado que as mesas e cadeiras são duplas. Desta forma, a disposição por filas não permite apenas o trabalho individual e a atenção direcionada para a professora. Também possibilita o trabalho em pequenos grupos, que neste caso se traduz no trabalho a pares.

No que diz respeito à iluminação da sala, as janelas que estão presentes na mesma são de tamanho médio, o que não permite a entrada total da luz solar, sendo necessário utilizar, sempre, a luz artificial. Contudo, a disposição da luz artificial está organizada de forma a transmitir conforto ao grupo que nela trabalha.

Ao nível da climatização, a sala é fresca, o que é ótimo para os meses de calor, mas nos meses de inverno obriga à utilização de um aquecedor, para criar melhores condições para um bom ambiente de trabalho.

Os dois placards de cortiça que compõem a sala permitem a exposição de trabalhos das crianças ou de cartazes informativos. Ao longo da prática que realizei nesta sala fui expondo os trabalhos realizados pelas crianças nestes dois quadros e, posteriormente, quando cheios, numa parede da sala, de forma a partilhar, dar a conhecer, dar visibilidade e “empoderar” as crianças através do seu trabalho, permitindo ver algum trabalho que é desenvolvido em sala de aula. Considero importante expor o trabalho realizado pelas crianças, na sala, pois para além de proporcionar às crianças um ambiente agradável e estimulante (Filgueiras, 2010), promove o desenvolvimento positivo da autoestima das crianças (Katz & Chard, 1997).

Relativamente aos materiais utilizados pela turma, são utilizados essencialmente os cadernos diários, o portfólio, onde cada criança guarda textos que eram fornecidos pela professora ou por mim de forma a criar o seu próprio “manual” (textos estes que são trabalhados durante as aulas), fichas informativas e de exercícios criadas pela professora ou por mim, uma capa que serve para guardar temporariamente todas as fichas de trabalho que são, posteriormente, arquivadas no dossiê individual de cada aluno/a e uma capa que as crianças têm sempre dentro da mochila para levarem para casa, onde as crianças guardam fichas informativas criadas pela professora, de forma a poderem consultar sempre que assim o desejarem.



Figura 4 - Registo fotográfico da sala (virado para o quadro)



Figura 5 - Registo fotográfico da sala (vista panorâmica)

2.2.4. Organização do tempo

A rotina na educação infantil configura-se como um importante instrumento de construção do tempo. A criança, mesmo que não tenha construído essa noção em termos convencionais, pode marcar a passagem do tempo através dos acontecimentos do seu dia. Por isso, é importante a implementação de uma rotina em qualquer sala pois ajuda as crianças a sentirem-se seguras, confiantes e a adquirirem o sentido de controlo temporal.

A rotina desempenha um papel facilitador na captação temporal e dos processos temporais, ou seja, da sequência temporal, sendo que a criança dá conta da existência de momentos, fases, o que ocorre antes e depois (Moufarda, 2014).

Apesar das rotinas diárias terem uma estrutura mais simples, ainda se tornam muito significativas neste nível de ensino, pois é através de momentos chave, que se repetem todos os dias, que a criança consegue prever o que deve fazer (Moufarda, 2014).

Todos os dias, fazendo já parte da rotina deste grupo, a professora cooperante iniciara a aula com um momento de promoção de educação literária. Desta forma, todos os dias a aula

era iniciada com a leitura de uma história ou de um excerto de uma história. Depois, seguia-se a marcação dos almoços e a entrega da folha de registo dos mesmos (todos os dias, por ordem alfabética, uma criança ia entregar esta folha ao refeitório).

Após estes dois momentos que marcavam o início da aula, a mesma era iniciada de acordo com a área curricular a trabalhar, segundo o horário da turma que estabelece a organização do tempo:

Tabela 3 – Horário do grupo

Tempos	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9:00h – 10:30h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10:30h – 11:00h	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>
11:00h - 12:00h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
12:00h – 12:30h	<u>Música</u>		<u>Jogos Matemáticos</u>	Apoio ao Estudo	<u>Inglês</u>
12:30h – 13:00h		<i>Almoço</i>		<i>Almoço</i>	
13:00h - 14:00h	<i>Almoço</i>		<i>Almoço</i>		<i>Almoço</i>
14:00h – 15:00h	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Oferta Complementar	Estudo do Meio
15:00h - 16:00h	Expressões	Expressões	Expressões	<u>Inglês</u>	Apoio ao Estudo
16:00h - 16:30h	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>	<i>Intervalo</i>
16:30 – 17:30h	<u>Atividade Livre</u>	<u>Expressão Dramática</u>	<u>Atividade Física Desportiva</u>	<u>Atividade Física Desportiva</u>	<u>Artes Plásticas</u>

O horário permite construir uma rotina semanal e esta refere-se aos momentos que são realizados em dias específicos da semana, permitindo que as crianças adquiram uma noção mais convencional da passagem do tempo, pois o facto de os/as alunos/as saberem que certo dia acontecem determinados momentos, faz parte da rotina semanal, sendo muito importante ajudar as crianças a construir a noção de tempo mais prolongado.

Em síntese, a organização do espaço, dos materiais e do tempo, quer na educação pré-escolar quer no ensino de 1º CEB, são fatores que devem ter especial atenção e reflexão por parte dos/as educadores/as e professores/as. A organização do ambiente educativo é definida como o “suporte de desenvolvimento curricular” (Silva et al., 2016, p. 24), pois o modo como este se organiza, promoverá diferentes oportunidades educativas às crianças, contribuindo para as aprendizagens das mesmas.

Capítulo 3. O Processo Investigativo

Neste capítulo apresento o modo como desenvolvi todo o processo investigativo da minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, irei apresentar e fundamentar a modalidade de investigação a que recorri durante o período de investigação, a problemática e os objetivos (geral e específicos) que delineeii, bem como os instrumentos e o processo de recolha de dados aos quais recorri.

3.1. Identificação da modalidade de investigação, problemática e objetivos

A modalidade eleita para desenvolver este estudo foi uma aproximação à investigação-ação dado que refleti sobre a minha prática educativa com o objetivo de a transformar e melhorar. Segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009, p.360), a modalidade de investigação-ação pode ser descrita “(...) como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) (...)”.

Alarcão (2001, p.6) refere que, “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”. Ou seja, os profissionais de educação ao serem professores-investigadores investigam a sua própria prática ou até mesmo a de outros profissionais e assim desenvolvem uma capacidade crítica que lhes permitirá melhorar as suas metodologias de trabalho, tendo em conta os diversos aspetos observados e as conclusões que daí surgem, sendo, por isso, necessário que o educador/professor reflita sobre a sua prática para conseguir melhorar o conhecimento dessas práticas.

O tema deste estudo surge, primeiramente, a partir do meu grande interesse pessoal pelo tema; pelo facto de sentir que a sociedade, nos dias de hoje, vive uma crise de valores, que suscita nas pessoas o espírito competitivo e dificulta os relacionamentos baseados na amizade, no respeito, na aceitação da diferença e/ou no companheirismo; por sentir que existe uma grande necessidade de promover nas crianças o espírito de agir e pensar eticamente, de maneira a formar cidadãos que sejam respeitadores do próximo e que saibam agir de forma ética, sendo que cremos que na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é possível promover nas crianças, com maior facilidade, tais competências; e, por considerar que a literatura infantil e a sua promoção, para além de terem um carácter pedagógico e de motivação para qualquer aprendizagem, podem ser consideradas como meios importantes para educar e formar cidadãos.

Desta forma, surge a problemática em questão, que tem como pano de fundo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, sendo que este estudo procura compreender de que

modo os/as educadores/as e os/as professores/as podem promover a cidadania através da literatura infantil no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, surge a grande questão de investigação deste estudo que é “Como podemos educar para a cidadania através da Literatura Infantil?”.

Neste sentido, o objetivo geral da minha investigação é “Compreender como promover a cidadania através da literatura infantil no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico” e os objetivos específicos são:

- Compreender as conceções das crianças, do contexto de 1º CEB, sobre racismo, multiculturalidade e migração;
- Compreender as conceções das crianças, do contexto de Educação Pré-Escolar, sobre a temática Diferença;
- Promover a cidadania através da literatura infantil;
- Ampliar o repertório literário das crianças.

3.2. Instrumentos e processo de recolha de dados

Para realizar uma investigação-ação é necessário pensar nas formas de como recolher a informação que a investigação irá proporcionar (Coutinho et al. 2009). Estes autores ainda consideram que um professor investigador deve recolher informação sobre a sua ação, distanciando-se da sua prática, sendo que, para tal, existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados.

Durante o meu processo de recolha de dados deste estudo, recorri a diferentes técnicas e instrumentos que me auxiliaram na recolha de informações. Estas técnicas e instrumentos de recolha de dados foram reguladores da minha ação.

No contexto de 1º CEB, como técnicas de recolha de dados recorri à observação participante e à entrevista, que me permitiu dar resposta a alguns dos objetivos da investigação. Como instrumentos de recolha de dados recorri às notas de campo, a reflexões semanais, a um guião de entrevista (apêndice A) que me permitiu compreender as conceções das crianças sobre racismo, multiculturalidade e migração, antes e depois de realizar a leitura de histórias sobre estas temáticas, a registos das crianças, a registos fotográficos e a registos audiovisuais.

No contexto de Educação Pré-Escolar, como técnica recorri à observação participante e como instrumentos de recolha de dados recorri às notas de campo, a reflexões semanais, a uma

análise do cenário educativo, a registos das crianças, a registos fotográficos e a registos audiovisuais.

A observação participante foi uma técnica que me auxiliou a compreender os contextos onde fui inserida para desenvolver este estudo e como e qual era a reação das crianças durante o mesmo relativamente aos temas apresentados.

Máximo-Esteves (2008, p.87) afirma que, a “observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” e que a “observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.”.

Esta técnica permitiu-me produzir diversas notas de campo e reflexões semanais. Estas duas consistem em instrumentos de recolha de dados que me permitiram reunir informações e refletir sobre os contextos onde intervim.

As notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), (...) incluem ainda material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

No que concerne aos registos das crianças, estes consistiram em produções elaboradas pelas mesmas durante os momentos de pós-leitura de obras de literatura infantil. Estes consistem em desenhos, livros e cartazes.

Considero este instrumento como essencial a esta investigação, pois permitiu-me analisar dados sobre as aprendizagens feitas pelas crianças após o momento de leitura de cada livro. Tal como Máximo-Esteves (2008, p.92) afirma, “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.”.

Os registos fotográficos e os registos audiovisuais também foram instrumentos fundamentais à investigação, pois através dos mesmos pude analisar e refletir sobre determinados momentos. No caso dos registos audiovisuais, estes permitiram-me analisar os momentos de promoção de cidadania através da literatura infantil, bem como os diálogos com as crianças durante estes momentos.

Os registos audiovisuais foram incentivados através da participação no Projeto Visual. Este é um projeto desenvolvido no contexto da formação inicial de professores e em particular no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Évora.

No contexto de 1ºCEB, antes de iniciar as leituras sobre os temas já definidos, comecei por realizar uma entrevista a cada criança. Desta forma, comecei por realizar uma entrevista a cada criança da turma para conhecer a sua conceção sobre os conceitos de racismo, multiculturalidade e migração. Como afirma Máximo-Esteves (2008, p. 92) entrevista é “(...) um acto de conversação intencional e orientado (...)” que se utiliza “(...) quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro”, neste caso, as crianças com quem desenvolvi esta investigação. Entrevistar crianças corresponde à capacidade de as crianças contribuírem “de forma inteligente para a compreensão do adulto sobre os seus pontos de vista e a maneira única de ler e compreender os seus contextos de vida” (Folque, 2010, p.239).

Após a realização da entrevista promovi experiências de aprendizagem através de literatura infantil lendo e explorando obras distintas sobre o racismo, a multiculturalidade e a migração e dinamizei discussões sobre estes temas, de forma a fomentar a cidadania.

As obras de literatura infantil que li e explorei com as crianças de 1º CEB foram:

- *A última paragem* de Matt de La Peña – que permitiu a discussão sobre questões relacionadas com a multiculturalidade e o racismo e a construção de um cartaz sobre “Viver em Comunidade”;
- *Elefantes não entram* de Lisa Mantchev - que permitiu a discussão sobre questões relacionadas com a multiculturalidade e o racismo e a realização de uma atividade de pós-leitura relacionada com a área curricular de Educação e Expressão Dramática, de forma a compreender os sentimentos sentidos pelas personagens da história;
- *O Elmer* de David Mckee - que permitiu a discussão sobre questões relacionadas com a multiculturalidade e o racismo e a realização de uma atividade de pós-leitura relacionada com a área curricular de Educação e Expressão Plástica;
- *Migrando* de Mariana Chiesa Mateos - que permitiu a discussão sobre questões relacionadas com a migração e a construção de um livro sobre a temática.

Por fim, voltei a realizar a mesma entrevista às crianças de forma a comparar a conceção dos alunos sobre os conceitos adquiridos, que foram trabalhados através das histórias.

No contexto de Educação Pré-Escolar, pretendia recorrer ao mesmo processo investigativo, isto é, realizar entrevistas às crianças ou dinamizar conversas informais com as mesmas antes e depois da leitura das obras selecionadas para a promoção da cidadania através da literatura infantil, de forma a poder compreender as conceções que as crianças possuíam sobre o tema antes e depois das leituras e, por fim, poder comparar as ideias das crianças. Porém,

surgiram bastantes adversidades durante o processo realizado no contexto de Educação Pré-Escolar, sendo a principal, a pandemia gerada pelo vírus SARS-CoV-2.

Desta forma, fui obrigada a interromper a minha prática de ensino supervisionada neste contexto, sendo que regressei ao mesmo durante cinco semanas, após três meses de confinamento, para realizar/concluir a minha prática e o processo investigativo a realizar.

Decidi, então, adaptar todo o processo investigativo à realidade vivida do momento, sendo que, ao ter em conta a faixa etária do grupo e uma vez que já tinha realizado uma análise do cenário educativo, planeei desenvolver a temática Diferença, pois, da observação realizada anteriormente no contexto, percebera que ainda não tinha observado nenhum momento que remetesse para o trabalho relacionado com esta temática e a sala do grupo não continha elementos que remetessem para a mesma, isto é, não havia livros, objetos (bonecos), jogos, que permitissem as crianças pensar sobre as diferenças. Desta forma, após a fase de confinamento, optei por excluir a realização das entrevistas/conversas informais às crianças dado aos constrangimentos que foram surgindo, como os constrangimentos impostos pelo tempo, o facto de não terem regressado todas as crianças, pertencentes ao grupo, à instituição ao mesmo tempo, sendo que todas as semanas regressavam uma ou duas crianças, entre outros.

Promovi, então, experiências de aprendizagem através da literatura infantil lendo e explorando obras distintas sobre a temática “diferença” e dinamizei conversas sobre estes temas, de forma a incentivar a prática de uma boa cidadania nas crianças.

As obras de literatura infantil que li e explorei com o grupo foram:

- *Somos Todos Diferentes* de Shevi Safran – onde conversamos sobre os diferentes tipos de pessoas que podem existir no mundo, realçando a ideia de que “Somos todos Diferentes” e cada criança desenhou o seu autorretrato a partir da sua observação ao espelho. Após o desenho, comparámos as diferenças que existem entre as crianças pertencentes ao grupo;
- *Monstro Rosa* de Olga de Dios – onde discutimos questões relacionadas com a diferença e se realizou uma atividade de pós-leitura relacionada com a área de Educação artística, resultando num registo coletivo.
- *Cornelius* de Leo Lionni - onde discutimos questões relacionadas com a diferença e se realizou uma atividade de pós-leitura relacionada com a área de Educação e Expressão Dramática, de forma a compreender os sentimentos sentidos pelas personagens da história;

- *Miffy e Melanie* de Dick Bruna - onde discutimos questões relacionadas com a diferença e conversámos sobre a observação de imagens de pessoas com diferentes tons de pele.

Relativamente à escolha dos livros para a realização do trabalho que aqui apresento, quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer no contexto de 1º CEB, esta prende-se com variadas razões, como a qualidade dos livros, a qualidade das ilustrações presentes nos livros, o seu potencial enquanto promotores de educação literária e o seu potencial enquanto promotores de educação para a cidadania.

No que respeita à exploração das obras, importa referir ainda que a mesma teve por base os princípios metodológicos de leitura do texto literário segundo o *Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Literature Based Reading Program)*, de acordo com as conceptualizações de Yopp & Yopp, 2006; Azevedo, 2007; Balça e Pires, 2013). Tal como Azevedo e Balça (2016a, p.123) afirmam, “Este modelo, porque flexível, privilegia, de forma muito consistente, a literatura na própria sala de aula e permite o ajustamento das suas diversas estratégias de exploração das obras, indo ao encontro do texto literário de *per si*.” Assim sendo, como princípios, este modelo de leitura centrado na literatura apresenta três fases essenciais: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Ao dinamizar as atividades de leitura, dividi a dinâmica das mesmas em três momentos, que corresponderam às três fases referidas.

Estas fases suprarreferidas encerram como objetivos primordiais, e de carácter geral, a motivação da criança face à leitura, o despertar da sua curiosidade relativamente à história do livro que tem em presença, o mobilizar as suas referências intertextuais ou o possibilitar uma experiência afetiva entre a criança e o texto, que, por sua vez, lhe permitirá indagar e construir sentidos (Bento e Balça, 2016).

As atividades de pós-leitura, realizadas pretendiam essencialmente levar as crianças a focarem-se em aspetos relacionados com a educação para a cidadania através da literatura infantil. O/A professor/a pode desenvolver, com as crianças, trabalhos sobre as obras que permitam “emergir e conduzir as observações, as análises e as reflexões das crianças sobre as situações, e os valores que elas encerram, propostos pelas obras” (Azevedo & Balça, 2016a, p.122), que neste caso se relacionam, em Educação Pré-Escolar, com a diferença, e, no 1º CEB, com o racismo, a multiculturalidade e a migração.

3.3. A intervenção no contexto Pré-Escolar

Neste subponto irei apresentar a minha intervenção no contexto Pré-Escolar. Como já referi em cima, neste contexto promovi a temática Diferença, tendo trabalhado quatro obras de literatura infantil relacionadas com o tema. Desta forma, apresento de seguida a descrição, reflexão e análise das atividades desenvolvidas neste contexto, no âmbito da promoção da cidadania através da literatura infantil.

Leitura e exploração do livro *Somos Todos Diferentes*

O livro *Somos Todos Diferentes* foi escrito por Shevi Safran e ilustrado por Emma Damon, numa edição da Editorial Presença em agosto de 2011 (Figura 6). O livro literário de potencial receção infantil suprarreferido é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para crianças que frequentem a Educação Pré-Escolar, 1º e 2º anos de escolaridade.

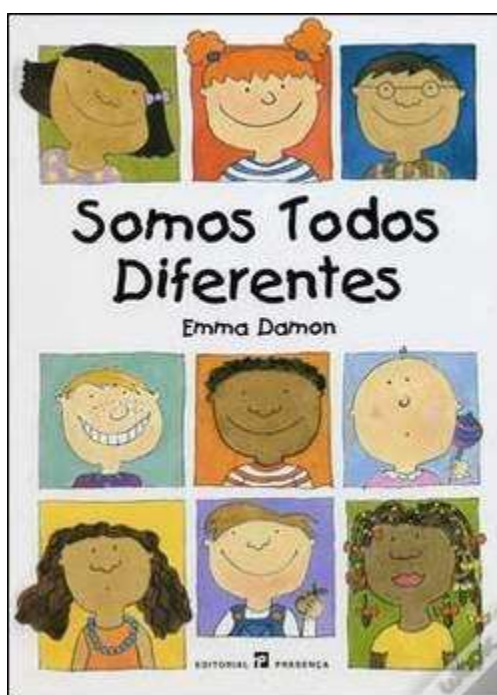


Figura 6 - Capa do livro *Somos Todos Diferentes*

A Editorial Presença disponibiliza a seguinte apresentação da obra:

Felizmente somos todos diferentes, quer a nível físico, quer a nível emocional. Este livro-brinquedo promete encantar os mais novos, mostrando crianças diferentes e dos vários cantos do globo. No final, há uma surpresa – um espelho, para um exercício divertido de auto-descoberta, e também uma página onde cada criança pode registar as suas características especiais. Uma obra feita de ternura, à imagem do mundo infantil. (<https://www.presenca.pt/livro/somos-todos-diferentes>).

As atividades realizadas ao redor do livro *Somos Todos Diferentes* foram realizadas no dia 18 de junho de 2020 com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, de forma a promover a cidadania através da literatura infantil.

Como intencionalidade educativa, estabeleci os seguintes objetivos para o desenvolvimento das atividades relacionadas com este livro: desenvolver a atenção e concentração na história que está a ser contada e nos comentários e possíveis conversas com o resto das crianças (formação pessoal e social); estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); e, identificar as suas características individuais e reconhecer semelhanças e diferenças com as características dos outros (formação pessoal e social).

Pré-Leitura

Comecei, então, pela atividade de pré-leitura. Em primeiro lugar, mostrei a capa às crianças, para que fosse possível conversar com as mesmas sobre os elementos presentes neste elemento paratextual, que neste caso foram o título e as ilustrações presentes na capa, identificando ainda o autor, o ilustrador e a editora do livro.

De forma a envolver as crianças neste momento e levando-as a construir inferências sobre a obra em questão, coloquei a questão, “Do que acham que fala esta história?”, ao que algumas crianças responderam: “Diferenças.”; “Fala sobre diferenças.”; “É sobre quando estamos a sorrir, eles estão todos a sorrir”; “Fala sobre meninos e meninas diferentes”.

Neste momento, a partir deste último comentário, surgiram mais comentários entre as crianças sobre a ilustração presente na capa: “Aquela menina tem o cabelo laranja!”; “E aqueles têm o cabelo preto”; “Também há meninos com cores diferentes” (referindo-se à pele das pessoas ilustradas na capa).

Aproveitei este último comentário para realçar o facto de na ilustração da capa estarem ilustradas pessoas que não possuem a mesma cor de pele, realçando o facto de “sermos todos diferentes”, tal como refere o título do livro.

Esta primeira atividade de pré-leitura estimulou as crianças a criarem uma reação individual em relação ao livro que lhes apresentei, de forma a construírem as suas próprias suposições sobre a obra em questão, resultando em inferências sobre a mesma.

Leitura

Após a fase de pré-leitura, passou-se à fase da leitura, sendo que esta foi acompanhada pelas ilustrações do livro, isto é, posicionei o livro para que à medida que ia lendo a história, as crianças conseguissem visualizar as ilustrações do mesmo. Esta estratégia, para além de captar bastante a atenção das crianças pode também “desempenhar um importante papel na facilitação do processo de compreensão e acompanhamento da leitura” (Viana et al., citado por Pereira, Balça e Natividade Pires, 2019, p.6).

Ao mostrar as ilustrações às crianças durante a leitura da história, incentivei-as a participarem na leitura da mesma, isto é, quando na história surge “Há pessoas com diferentes cores de pele” questionei às crianças “que cores de pele existem?” sendo que indiquei com o dedo para a imagem correspondente a esta frase do livro, sugerindo que as crianças respondessem consoante o que observavam na imagem. Os comentários das crianças foram: “Aquela menina (ilustração da história) tem uma pele mais morena” e “E aquela mais branca”, sendo que concluí que há pessoas que possuem um tom de pele mais escuro e outras um tom de pele mais claro, tendo surgido um comentário de uma criança: “Eu sou morena”.

Quando na história surge as características dos diferentes tipos e cores de cabelos, à medida que li “Algumas pessoas têm o cabelo...”, apontei com o dedo para as imagens, de forma a que as crianças participassem e dissessem o que observavam nas imagens. Assim, as crianças foram respondendo que há pessoas de cabelo: “castanho”, “preto”, “laranja”, “amarelo”, “comprido”, “curto”, “com caracóis”. Um comentário de uma criança, neste momento, que achei ter bastante pertinência foi o seguinte: “os nossos cabelos são todos diferentes”.

Quando durante a leitura da história leio “Há pessoas que têm óculos”, uma das crianças que utiliza óculos interveio de imediato com o comentário “Como eu, eu tenho óculos! E a V.”. Este comentário desta criança demonstra que a mesma estava a compreender a história e ao mesmo tempo a estabelecer uma relação afetiva com a mesma, uma vez que existiu um cruzamento da informação textual com factos da vida desta criança, o que permite interpretar de melhor forma a história.

Em suma, durante a leitura da história, considero que, as crianças mostraram-se bastante atentas ao que lhes contava, e igualmente atentas às ilustrações da história, onde procuraram e encontraram aspetos interessantes nas mesmas.

Terminada a leitura da história, dinamizou-se uma conversa sobre a mesma, sendo que, se conversou sobre a questão dos diferentes tipos de pessoas que podem existir no mundo

relativamente às características físicas, como a cor da pele, a cor do cabelo, a forma do cabelo, entre outros.

“Eu: Tal como o VP disse há pouco durante a história, temos o cabelo diferente. Então nós somos todos o quê?

Crianças: Diferentes.

MS: Olha, o meu avô não tem cabelo!

Eu: Então ele é o quê?

MS: Careca!

Eu: O teu avô tem cabelo? – para a LM.

LM: Não!

Eu: Então os avôs também são diferentes!

VP: O João, que é o pai do Vicente não tem cabelo!

Eu: É um amigo teu?

VP: Sim!

Eu: Muito bem! Olhem lá, então e o SV tem o cabelo de que cor?

VP: Amarelo.

Eu: Loiro! Muito bem!” (Notas de Campo, 18 de junho de 2020).

Ao dinamizar esta conversa, tive a preocupação de realçar a ideia de que “Somos todos Diferentes”, como refere o título da obra e que, apesar de sermos todos diferentes, somos todos especiais e importantes, apelando à igualdade.

Pós-Leitura

Na fase de pós-leitura, foi promovido um exercício de auto-observação. Para tal, comecei por sugerir que cada criança se observasse ao espelho, observando como é, enumerando as suas características (se é alto ou baixo, como é a sua cor da pele, como é o seu cabelo, se tem óculos ou não, quais são os seus passatempos favoritos, entre outros), sendo que comecei por dar o exemplo, olhando-me ao espelho e enumerando as minhas características.

Após este exercício o grupo percebeu que são todos diferentes e que gostam de realizar atividades diferentes. Por fim, sugeri que cada criança realizasse o seu autorretrato.



Figura 7 - A MS a desenhar o seu autorretrato



Figura 8 - A V a desenhar o seu autorretrato

Leitura e exploração do livro *Monstro Rosa*

O livro *Monstro Rosa* foi escrito e ilustrado por Olga de Dios, numa edição da editora Livros Horizonte em fevereiro de 2020 (Figura 9). O livro literário de potencial receção infantil suprarreferido é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura.



Figura 9 - Capa do livro *Monstro Rosa*

A editora Livros Horizonte disponibiliza a seguinte apresentação da obra:

Um conto para entender a diversidade como elemento enriquecedor da nossa sociedade. *Monstro Rosa* é um grito de liberdade. O conto infantil ganhou vários prémios tanto em Espanha como a nível internacional com o Golden Pinwheel Award, pela categoria de melhor álbum infantil internacional, na Feira do Livro Infantil de Xangai em 2013 e em pouco tempo se tornou um bestseller... (<https://www.livroshorizonte.pt/produto/monstro-rosa/>).

As atividades realizadas ao redor do livro *Monstro Rosa* foram realizadas no dia 24 de junho de 2020 com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, de forma a promover a cidadania através da literatura infantil.

Para o desenvolvimento desta atividade, defini os seguintes objetivos: desenvolver a atenção e concentração na história que está a ser contada e nos comentários e possíveis conversas com o resto das crianças (formação pessoal e social); estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); e, conhecer e respeitar a diversidade (formação pessoa e social).

Pré-Leitura

Comecei, então, por realizar um momento de pré-leitura do livro, explicando que trazia um livro novo para ler às crianças, mostrando a capa e revelando o título do livro.

De seguida, estabeleci um diálogo entre as crianças sobre o título e a ilustração da capa do livro. Para tal, questionei “Quem será este monstro?” sendo que as crianças responderam: “É o monstro rosa”; “E tem só um olho”; “E uma boca gigante”; “É muito grande”; entre outros.

Através da observação da capa, a conversa continuou sendo que as crianças foram realizando algumas suposições sobre a história, como: “O monstro tem uma casinha na mão”. Ao que eu questionei “Será a casinha dele?” e as crianças responderam: “Não, é muito pequenina.”, “Se calhar é uma casa de outros monstros”.

Escutar as conversas das crianças que surgem da simples observação da capa de um livro é bastante interessante, pois estes momentos levam as crianças a formular hipóteses interpretativas sobre a história, que se confirmarão ou não durante a leitura, permitem, às crianças, criar uma relação com o livro e despertam a curiosidade e a motivação das crianças para o momento seguinte, a leitura.

Leitura

Após o momento de pré-leitura, passei para o momento da leitura, isto é, o momento em que li o livro às crianças. Durante este momento as crianças mostraram-se, novamente, sempre bastante participativas no mesmo, uma vez que comentaram bastante as ilustrações da história.

O acompanhamento das ilustrações durante o momento de leitura da história foi bastante importante para as crianças compreenderem a mesma, pois ao observarem as diferentes ilustrações das personagens presentes na história, as crianças conseguiram observar as diferenças que existiam entre elas, como por exemplo, quando na história surge “Era rosa e os

outros eram brancos” questionei as crianças sobre quais as diferenças que encontravam na ilustração, isto é, as diferenças que existiam entre o monstro rosa e os outros elementos presentes na ilustração. As crianças afirmaram que: “São diferentes!”, “Os brancos são todos iguais e o rosa é diferente dos brancos”, “Esse é branco e aquele é cor de rosa e por isso são diferentes”, “Os brancos têm óculos!”, “O rosa é grande e os brancos são pequeninos”, “Os brancos têm bicos” e “Eles são diferentes”.

Durante este momento de leitura, permiti que as crianças fizessem breves comentários sobre o que eu ia lendo e sobre as ilustrações do livro e senti que, ao dinamizar o momento de leitura desta forma, existiu um grande envolvimento das crianças com a história, permitindo uma melhor compreensão da mesma.

Alguns comentários das crianças durante a história: “Se calhar é o ovo do monstro”, “Parecem as casas dos brancos”, “Até os carros eram brancos”, “Olhem lá a boca dele, está triste assim (exemplificando a expressão de triste)”, “Os monstros eram todos diferentes”, “Até as casas deles eram diferentes”, “Nós somos todos diferentes”, “Pois, até o V. tem óculos e eu não tenho”, entre outros.

Pós-Leitura

Após o momento de leitura, dinamizei uma breve conversa com as crianças sobre os sentimentos que o monstro rosa teve ao longo da história, por ser diferente, sendo que questionei: “O que acham que o monstro rosa sentia por ser diferente? Quando tudo era branco e ele era o único que era diferente?” e as respostas das crianças foram: “Eu acho que se sentia triste”, “Eu também acho”, “Pois, ele nem cabia na casa dele”. Voltei a questionar: “E quando ele foi viver para outro lugar, onde havia muitas cores e nada era igual?”, sendo que as crianças responderam: “Ficou mais feliz”, “Havia outros monstros diferentes”, “E havia muitas cores”.

Após esta breve conversa realcei que, apesar de sermos todos diferentes, somos todos especiais e importantes, apelando, novamente, à igualdade.

Terminámos o trabalho sobre esta obra com uma atividade de pós-leitura, que consistiu num momento de educação artística em que sugeri que, as crianças, desenhassem um monstro à sua vontade.

Após o desenho conversámos sobre as características do desenho de cada criança, apontando as suas diferenças: “Eu fiz um monstro grande!”, “O meu é pequenino!”, “O meu monstro é rosa”, “O meu monstro só tem um olho”, etc.



Figura 10 - Desenho coletivo

Leitura e exploração do livro *Cornelius*

O livro *Cornelius* foi escrito e ilustrado por Leo Lionni, numa edição da editora Kalandraka em março de 2019 (Figura 11). O livro literário de potencial receção infantil suprarreferido é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura.

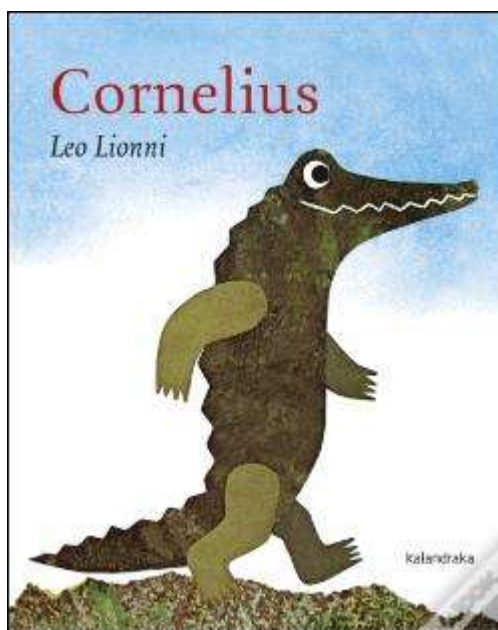


Figura 11 - Capa do livro *Cornelius*

O Grupo Almedina disponibiliza a seguinte apresentação da obra:

Ao contrário dos outros crocodilos, Cornelius caminha de pé, vê e faz coisas que nenhum deles consegue. Mas eles, invejosos, não ficam minimamente interessados, respondendo-lhe, inclusivamente, com um enfasiado «E então?». Zangado, Cornelius decide partir, empreendendo uma pequena viagem onde descobrirá que, querendo aprender, consegue fazer ainda muitas outras coisas mais... (<https://www.almedina.net/cornelius-1564038488.html#>).

As atividades realizadas ao redor do livro *Cornelius* foram realizadas no dia 30 de junho de 2020 com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, de forma a promover a cidadania através da literatura infantil.

No momento de planificação das atividades ao redor deste livro, estabeleci como objetivos: desenvolver a atenção e concentração na história que está a ser contada e nos comentários e possíveis conversas com o resto das crianças (formação pessoal e social); desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social (formação pessoal e social); e, representar personagens diversificando as formas de concretização (subdomínio do jogo dramático/teatro).

Pré-Leitura

Comecei, então, pelas atividades de pré-leitura. Em primeiro lugar, mostrei a capa e a contracapa às crianças, para que fosse possível dialogar com as mesmas sobre o título e a ilustração da capa, identificando ainda o autor, o ilustrador e a editora do mesmo.

De forma a envolver as crianças neste momento e levando-as a fazer inferências sobre a obra em questão, coloquei as questões: “Quem será o Cornelius? Do que acham que fala esta história?” ao que algumas crianças responderam: “É o crocodilo”; “Parece que esse crocodilo anda de pé; “Os crocodilos não andam de pé!”; “Os crocodilos vivem na água”; “Esse crocodilo tem uma barriga redonda”.

Através desta exploração inicial, as crianças tiveram a oportunidade de “estabelecer uma relação texto-leitor mais pessoal através das suas intervenções e reflexão” que se desenvolveu sobre o este livro (Pereira, Balça e Natividade Pires, 2019, p.5).

Leitura

Após a fase de pré-leitura, passou-se à fase da leitura. Durante este momento procurei mostrar as ilustrações às crianças, para que estas se motivassem também a participar na leitura da mesma.

De forma a conseguir perceber o que as crianças pensam verdadeiramente, durante a leitura da história, perguntei às crianças como é que elas se sentiriam se vivessem aquilo que o Cornelius estava a viver, pedindo que explicassem porquê: “como é que vocês se sentiriam? porquê? como é que vocês agiriam? porquê?”, ao que algumas crianças responderam: “Eu acho que o crocodilo se está a sentir mal com uma coisa dessas” (referindo-se ao facto de os amigos

do crocodilo não quererem saber das habilidades que o Cornelius dizia já saber fazer), “Eu ficava triste”.

Mais à frente, quando na história surge o macaco ensinar o Cornelius a fazer os seus truques, questionei as crianças: “Como é que vocês se sentem quando os amigos vos ajudam?”, ao que a MI respondeu: “Feliz!”.

Senti que no decorrer do momento de leitura desta história, a atenção prestada pelas crianças não se deu como nas outras histórias que li, levando-me a sentir também que a compreensão da mesma não resultou na sua totalidade, por alguns dos comentários feitos por algumas crianças não estarem relacionados com a história que estavam a escutar. Porém, sei que algumas das crianças perceberam que o Cornelius era diferente por conseguir realizar ações que os outros crocodilos não conseguiam realizar, percebendo também os sentimentos do Cornelius ao longo da história, pois uma das crianças do grupo comentou “não temos de saber fazer as mesmas coisas”.

Pós-Leitura

Na fase de pós-leitura, depois de ler a história, conversámos sobre as habilidades do crocodilo Cornelius, pedindo às crianças para identificarem as diferenças do Cornelius para com os outros crocodilos. Conversámos ainda sobre os sentimentos que mesmo teve ao longo da história, por ser diferente, sendo que as crianças referiram que o Cornelius se tinha sentido zangado, desiludido, divertido e sentido feliz.

Por fim, sugeri que através da mímica, expressássemos os sentimentos sentidos pelo crocodilo ao longo da história. Continuámos o momento ao realizar uma pequena performance, em que pedi às crianças para serem os crocodilos a rastejar, sendo que, alternadamente, sugeri que, uma delas fosse o Cornelius e ficasse de pé, levando-a a observar o que estava ao seu redor através de um diferente ponto de vista.

No final, senti que a pós-leitura ajudou na compreensão da história que senti não se ter dado por completo na fase da leitura. Através do comentário do FD “Ah, já percebi, os crocodilos que andam deitados não conseguem ver como os crocodilos que andam de pé”, sendo que concluímos que, por sermos todos diferentes, também vemos coisas diferentes.



Figura 12 - Performance

Leitura e exploração do livro *Miffy e Melanie*

O livro *Miffy e Melanie* foi escrito e ilustrado por Dick Bruna, numa edição da editora ASA em janeiro de 2006 (Figura 13).



Figura 13 - Capa do livro *Miffy e Melanie*

A editora ASA disponibiliza a seguinte apresentação da obra:

A Miffy corresponde-se com uma amiga estrangeira: a Melanie. Não se conhecem pessoalmente, até que um dia a Melanie vem visitar a Miffy. Ficam grandes amigas, e conversam, riem e brincam até mais não poder. E, no fim, descobrem que, apesar de serem diferentes na cor da pele, no resto são iguais! (<http://www.asa.pt/pt/literatura/infantil/0-a-3-anos/miffy-e-melanie/>).

As atividades realizadas ao redor do livro *Miffy e Melanie* foram realizadas no dia 9 de julho de 2020 com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, de forma a promover a cidadania através da literatura infantil.

Os objetivos definidos a adquirir pelas crianças durante a dinâmica das atividades realizadas ao redor deste livro foram: desenvolver a atenção e concentração na história que está a ser contada e nos comentários e possíveis conversas com o resto das crianças (formação pessoal e social); estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura (domínio da linguagem oral e abordagem à escrita); e, conhecer e respeitar a diversidade (formação pessoal e social).

Pré-Leitura

Comecei por realizar um momento de pré-leitura do livro, mostrando a capa e explicando que hoje trazia um livro novo para ler às crianças.

Durante este momento, estabeleci um diálogo entre as crianças sobre o título e a ilustração presente na capa. Para tal, questionei “O que é que conseguem ver nesta capa?” sendo que as crianças responderam: “Duas coelhinhas”; “Duas coelhinhas diferentes”; “Pois, porque uma tem a blusa cor de laranja e a outra tem a blusa azul”; “E uma tem a cara de uma cor e a outra tem de outra cor”; “A cara da que tem a blusa laranja é castanha e a que tem a blusa azul é branca”; “Elas têm as orelhas diferentes porque são de outra cor”; “As bocas delas estão fechadas”.

Achei bastante curioso o facto de a primeira diferença que as crianças enunciaram ter sido a cor das blusas das coelhas e, só depois, a cor da pele das personagens, o que pode levar-nos a pensar que, eventualmente, as crianças já conhecem e aceitam com naturalidade a diversidade, no que diz respeito ao tom de pele. Também foi muito interessante observar as análises que as crianças realizaram sozinhas sobre a capa, resultando no diálogo entre o grupo.

Leitura

Seguiu-se o momento da leitura da história, em que, novamente, à medida que lia a história, fui mostrando as ilustrações às crianças, incentivando-as a participar neste momento.

Na dinâmica desta atividade, senti que existiu um maior envolvimento por parte das crianças com a história, permitindo uma melhor compreensão da mesma, pois durante a leitura da história, as crianças foram realizando breves comentários sobre o que eu ia lendo e sobre as ilustrações que observavam, como: “elas têm a cor diferente”, “a Miffy é branca e a Melanie é castanha”, entre outros.

Pós-Leitura

Após o momento de leitura, surgiu um breve momento de conversa sobre os diferentes tons de pele das personagens da história. Uma criança comentou: “Podemos ser diferentes na cor, mas no resto somos todos iguais”, sendo que, outra criança ripostou: “Pois, eu sou mais morena do que o D”.

De seguida, mostrei às crianças três imagens e discutimos sobre as mesmas:

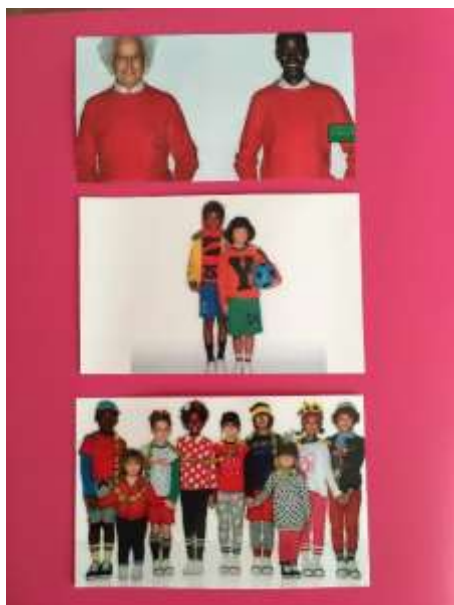


Figura 14 - Imagens mostradas às crianças



Figura 15 - LSM a observar a imagem

Alguns dos comentários das crianças sobre estas imagens foram: “A cara deles é diferente”; “A cor é diferente como nas coelhinhas”; “Esta cara é preta e esta é branca”; “Mas é igual, não faz mal ter a cor diferente”; “Não têm uma cara igual, este tem uma cara castanha e este tem uma cara branca”; “Não tem problema termos a cor diferente”.

Por fim, realcei que, tal como a história nos diz, podemos ser diferentes na cor, mas no resto somos todos iguais, realçando ainda que apesar de sermos todos diferentes, somos todos especiais e importantes, apelando à igualdade.

Após a intervenção com os livros, sinto que este grupo de crianças passou a estar mais desperto para a temática trabalhada – Diferença – pois a partir da mesma as crianças passaram a realizar comentários relacionados com o tema, como: “Não somos todos iguais” e comparações do género: “É como a V e o V que também usam óculos”, “Eu também tenho caracóis como a MI”, entre outros, sendo que passaram a respeitar a diversidade existente entre todos e desenvolveram ainda mais o espírito de companheirismo.

3.4. Análise e interpretação dos resultados da entrevista em 1º CEB antes da intervenção com as obras

Como referi em cima, no subponto 3.3. onde explico o processo de investigação, comecei por realizar uma entrevista às crianças. Neste subponto, apresento a análise realizada às respostas das crianças à entrevista.

Para a realização das entrevistas, elaborei um guião de entrevista semiestruturada (Apêndice A), isto é, uma entrevista organizada para a participação mútua entre o entrevistador e o entrevistado, que neste caso fui eu e as crianças. Segundo Máximo-Esteves (2008, p.96), neste género de entrevistas “O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos.”. A entrevista “tem como ponto de partida um guião mais estruturado, que versa um leque de tópicos previamente definidos pelo entrevistador”.

A mesma autora afirma que “a ordem de colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta”. Assim, “o entrevistado tem a oportunidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema” (Máximo-Esteves, 2008, p.97).

Relativamente à organização do guião, procurei organizar o mesmo em dois blocos: Identificação do/a aluno/a e Representação sobre Multiculturalidade, Racismo e Migração. O primeiro bloco teve como objetivo caracterizar o/a aluno/a, de forma a auxiliar a organização da recolha de dados e a sua posterior análise e o segundo bloco teve como objetivo conhecer a conceção dos/as alunos/as sobre Multiculturalidade, Racismo e Migração.

Para alcançar os objetivos desta entrevista, quando introduzi a questão sobre cada um dos três temas, realizei “questões de introdução” que “são questões que introduzem os diferentes temas” (Máximo-Esteves, 2008, p.97). Para tal, coloquei as questões: “Já ouviste falar sobre multiculturalidade?”, “Sabes o que é o racismo?” e “Alguma vez ouviste falar em pessoas migrantes?”.

Após introduzir o tema, coloquei “questões de seguimento”, isto é, questões que permitissem continuar a ampliar o conteúdo das respostas, mediante o conteúdo da resposta à questão anterior (Máximo-Esteves, 2008), de forma a que me permitisse compreender quais as ideias das crianças sobre os temas. Para tal, coloquei as questões: “Podes-me dizer o que é?”, “O que é, para ti, ser uma pessoa racista?” e “Sabes o que é a migração?”.

Também realizei “questões de aprofundamento”, onde procurei obter informação mais detalhada sobre a conceção das crianças sobre migração (Máximo-Esteves, 2008), através das questões: “Conheces alguma pessoa migrante? Queres explicar quem é?” e “Consideras importante aceitar pessoas imigrantes no nosso país? Porquê?”.

Passaremos agora para a análise da primeira entrevista, isto é, a análise da entrevista realizada antes da intervenção com as obras de literatura infantil.

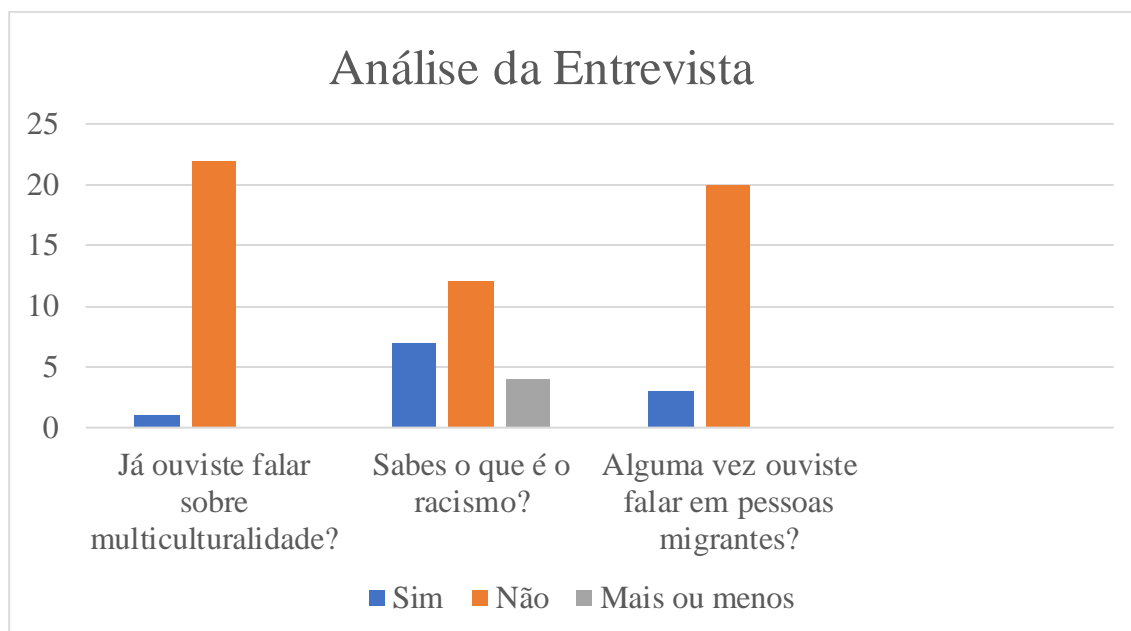


Gráfico 1 – Análise à 1ª Entrevista

Este gráfico representa a análise efetuada a três questões de resposta direta, sobre os três principais temas, da entrevista feita a cada criança antes da leitura dos livros sobre os temas indicados. Nele podemos observar que à questão “Já ouviste falar sobre multiculturalidade?”, uma criança respondeu que sim e vinte e duas crianças responderam que não; à questão “Sabes o que é o racismo?”, sete crianças responderam que sim, doze crianças responderam que não e quatro responderam que mais ou menos; e, à questão “Alguma vez ouviste falar em pessoas migrantes?”, três crianças responderam que sim e vinte crianças responderam que não. Através desta análise podemos perceber que a multiculturalidade era um conceito de que as crianças não possuíam conhecimento, algumas crianças sabiam no que consiste o racismo e outras não, e um número pequeno de crianças sabia o que era a migração e a grande maioria não sabia.

À questão 1.1. do guião da entrevista “Podes-me dizer o que é?” que se refere à multiculturalidade, nenhuma criança conseguiu responder, sendo que responderam que não sabiam explicar.

À questão 2.1. “O que é, para ti, ser uma pessoa racista?” a maioria das crianças não conseguiu explicar, porém, as que conseguiram, responderam que: “É uma pessoa que por causa da cor não gosta dessa pessoa”; “É por exemplo uma pessoa que não gosta da outra por factos que têm no corpo. Às vezes as pessoas são mais racistas porque têm outro tipo de cor de pele”; “É uma pessoa que diz mal das pessoas sendo doutra cor ou doutra língua ou doutra

nacionalidade”; “É quando uma pessoa quando por exemplo há uns brancos e outros pretos e uma pessoa gosta mais de uns do que outros”; “Uma pessoa racista é que não percebe muito bem que a outra pessoa é negra e assim e não gosta muito dessa pessoa”.

À questão 3.1. “Sabes o que é a migração?”, apenas duas crianças responderam positivamente, sendo que explicaram que a migração é: “É tipo nos Estados Unidos e uma pessoa dos Estados Unidos vai viver para outro país”; “É as pessoas irem para outro país”.

À questão 3.2. “Conheces alguma pessoa migrante? Queres explicar quem é?”, apenas uma criança soube responder, sendo que a sua resposta foi: “Por acaso conheço o meu tio. O meu tio teve muitos trabalhos. O meu tio já teve de viver em Lisboa, Barcelona e agora está a viver em Londres”.

À questão 3.3. “Consideras importante aceitar pessoas imigrantes no nosso país? Porquê?”, as crianças responderam que: “Sim. Porque começam a descobrir que só por ser um país pequeno não significa que não seja giro”; “Sim. Porque deixarmos estar no nosso país vão nos ajudar e assim vamos ser muito melhor”.

Na questão 4. “Achas que mesmo havendo pessoas diferentes todas têm direitos iguais? Porquê?” as respostas das crianças já não foram tão unânimes. Metade do grupo afirmou que “sim” e defendeu que todas as pessoas, apesar de serem diferentes, devem ter os mesmos direitos, como por exemplo nas seguintes respostas: “Sim. Porque elas são pessoas iguais a nós”, “Sim. Porque são todos seres humanos e são todos iguais sem ser pela pele e pela língua”, “Sim. Porque são todas seres humano”, “Sim. Porque, por exemplo, o D pode ser um menino diferente, mas tem os mesmos direitos que eu”, entre outros.

A restante metade do grupo respondeu que “não”, defendendo que os direitos são diferentes apesar de sermos todos iguais. Alguns exemplos de respostas: “Às vezes não. Como os brancos normalmente são mais ricos, os negros depois em África têm muito poucos direitos. Não têm papel, não têm mesas, não têm lápis, não têm nada, só têm natureza”, “Não. Porque cada um tem os seus direitos”, “Não. Porque há pessoas diferentes e então se elas tiverem problemas têm de fazer umas coisas diferentes. Por exemplo, se nós formos a uma loja experimentas umas roupas as pessoas deficientes têm de ir num sítio próprio para elas”.

Na questão 5 “E deveres? Achas que mesmo havendo pessoas diferentes todas têm deveres iguais? Porquê?” senti uma maior dificuldade de resposta por parte das crianças e que as mesmas não têm muito bem a noção do “dever” de um cidadão, pois entendem que um dever são as suas tarefas do dia a dia. Contudo, a grande maioria das crianças defende que mesmo havendo pessoas diferentes todas devem cumprir os deveres, pois segundo as crianças: “Sim.

Porque elas são pessoas iguais a nós e não têm nada de diferentes. São pessoas iguais a nós.”, “Sim. Porque toda a gente tem deveres. Os adultos, as crianças...”, “Acho que sim. Porque devem fazer algumas coisas. Todos os países têm uns deveres e algumas pessoas não fazem, mas a maior parte das pessoas fazem os deveres todos”, “Sim. Porque, por exemplo, eu trabalho e o Diogo também tem de trabalhar”. Algumas crianças defendem que como somos todos diferentes, temos todos deveres diferentes: “Não. Porque todos são diferentes, porque todos temos coisas diferentes para fazer”, “Não. Porque cada um tem os seus deveres. Porque cada um anda em escolas”.

Através desta análise, pude compreender que algumas crianças já possuíam ideias sobre os conceitos racismo, multiculturalidade e migração e outras crianças não, tornando-se pertinente e relevante trabalhar estes temas.

Segundo Monteiro (2017), “Hoje vivemos num mundo com problemas globais como (...) as desigualdades no acesso aos bens e direitos fundamentais e as crises humanitárias (...) em que a solução passa por trabalharmos em conjunto, unindo esforços para encontrar soluções para os desafios que ameaçam a humanidade.”. Desta forma, “a imprevisibilidade característica do mundo atual coloca desafios novos à educação”, tornando-se extremamente importante trabalhar estes temas relacionados com a cidadania, promovendo “aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãs/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos.” (Monteiro, 2017).

3.5. A intervenção no contexto 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste subponto irei apresentar a minha intervenção no contexto 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste contexto promovi os temas multiculturalidade, racismo e migração, tendo trabalhado quatro obras de literatura infantil relacionadas com estes temas. Desta forma, apresento de seguida a descrição, reflexão e análise das atividades desenvolvidas neste contexto, no âmbito da promoção da cidadania através da literatura infantil.

Leitura e exploração do livro *A Última Paragem*

O livro *A Última Paragem* foi escrito por Matt de la Peña e ilustrado por Christian Robinson, numa edição da Editora Minotauro em março de 2017 (Figura 16). O livro literário de potencial receção infantil suprarreferido é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para crianças entre os 6 e os 8 anos de idade. Para além de ser considerado um Bestseller do New

York Times, recebeu a Medalha Newberry 2016. É também considerado um Livro de Honra Caldecott 2016, Livro de Honra Coretta Scott King Illustrator 2016, New York Times Book Review Notable Children's Book de 2015 e melhor livro infantil de 2015 pelo Wall Street Journal.



Figura 16 - Capa do livro *A Última Paragem*

O Grupo Almedina disponibiliza a seguinte apresentação da obra:

Todos os domingos, depois de irem à igreja, o Alex e a sua avó apanham o autocarro e atravessam a cidade. No entanto, hoje, ele pergunta porque não têm um carro como o seu amigo Bernardo. Porque não tem um iPod como os outros meninos no autocarro? Porque têm sempre de descer na parte mais suja da cidade? Cada uma destas perguntas é clarificada pelas respostas animadoras da avó, que o ajuda a ver a beleza e a diversão daquela rotina e do mundo à sua volta. Esta viagem, cheia da energia de uma cidade movimentada dá relevo a um olhar maravilhoso, que só pode ser partilhado entre avós e netos, ganhando vida através da escrita vibrante de Matt de la Peña e das ilustrações radiantes de Christian Robinson. (<https://www.almedina.net/a-ultima-paragem-1563811951.html>)

As atividades realizadas ao redor do livro *A Última Paragem* tiveram início no dia 8 de novembro de 2019 com as atividades de pré-leitura, leitura e começo da atividade de pós-leitura; e terminaram no dia 15 de novembro do mesmo ano com a conclusão da atividade de pós-leitura.

Defini os seguintes objetivos a atingir pelas crianças durante a dinamização da leitura desta história: ouvir a obra de literatura infantil *A Última Paragem*; compreender o essencial da

história escutada; manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pela história ouvida; discutir ideias sobre o livro, sobre o racismo e a multiculturalidade; compreender os conceitos sobre racismo e multiculturalidade; compreender causas e formas de discriminação e racismo; demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural; e, formar-se como pessoa responsável, autónoma e solidária.

Pré-Leitura

O trabalho sobre esta obra iniciou-se pelas atividades de pré-leitura. Em primeiro lugar, mostrei a capa e a contracapa às crianças, de forma a que fosse possível dialogar com as mesmas sobre o título e a ilustração da capa e contracapa, identificando ainda o autor, o ilustrador e a editora do livro.

De forma a envolver as crianças neste momento e levando-as a fazer inferências sobre a obra em questão, coloquei várias questões como, “O que conseguem ver nesta capa?”, ao que algumas crianças responderam: “Vejo um autocarro que leva pessoas.”; “Como o título é *A Última paragem*, vai ser mesmo a última paragem e é por isso que já estão aí muitas pessoas.”; “Vejo um autocarro com pessoas diferentes, sendo cada uma como é e uma senhora com o seu filho a irem para o autocarro”.

Neste momento, aproveitei para realçar este último comentário, pois, o mesmo refere um aspeto crucial desta capa, que eu pretendia que as crianças conseguissem reparar, isto é, que existem pessoas diferentes. Por isso, coloquei a questão: “Um autocarro com pessoas diferentes! Porquê?”, ao que algumas crianças responderam que: “Porque ninguém é igual a ninguém.”; “Porque cada um tem a sua diferença”.

Aproveitando novamente este último comentário, questionei: “E qual é a diferença das pessoas?”, sendo que algumas crianças responderam: “Porque cada pessoa tem os seus gostos.”; “Porque cada pessoa está a fazer uma coisa diferente, se calhar, por virem de países diferentes e não viverem todos no mesmo país.”.

Questionei novamente: “Porquê que dizes que não vivem todas no mesmo país?”, sendo que a criança em questão respondeu: “Podem viver, mas são diferentes! Não têm todas o mesmo feitio, gostam de coisas diferentes, não são iguais.”. Outra criança acrescentou: “As pessoas não são iguais porque, primeiro a pele não é igual, há umas que têm a pele mais escura. Mas tratam-se todos iguais. E todas as pessoas têm maneiras diferentes de ser.”.

Aproveitei este comentário para realçar o facto de na ilustração da capa estarem ilustradas pessoas que não têm todas a mesma cor de pele, realçando o facto de estas pessoas

viverem todas na mesma comunidade e, por isso, ser uma cidade onde existe multiculturalidade, ou seja, pessoas de várias culturas.

Esta primeira atividade de pré-leitura foi pensada de forma a incentivar as crianças a criarem uma reação individual em relação ao que lhes é apresentado, isto é, os elementos paratextuais, que, neste caso, são a capa, a contracapa e o título, levando as crianças a criar as suas próprias hipóteses interpretativas sobre a obra, construindo inferências sobre a mesma (Pereira, Balça e Pires, 2019).

Para além disso, através desta atividade inicial, as crianças tiveram a oportunidade de criar uma relação texto-leitor mais pessoal através das suas intervenções e reflexão que se desenvolveu sobre o livro que lhes foi apresentado (Pereira, Balça e Pires, 2019).

Leitura

Após a fase de pré-leitura, passou-se à fase da leitura. Este momento da leitura da história foi acompanhado pelas ilustrações do livro, de forma a facilitar o processo de compreensão da história e o acompanhamento da leitura da mesma.

Durante a leitura da história as crianças mostraram-se bastante atentas ao que lhes contava, e igualmente atentas às ilustrações da história, onde procuraram e encontraram aspetos interessantes nas mesmas.

Terminada a leitura da história questioneei: “De que nos fala esta história?” sendo que as crianças responderam: “De pessoas diferentes”, “De uma avó e de um menino que quando saíram da igreja, foram de autocarro e o menino perguntou à avó porquê que não podiam ir de carro como as outras pessoas e a avó respondeu-lhe que não precisavam do carro porque o autocarro também era divertido”, “O menino e a avó foram ajudar a fazer comida para depois oferecer aos pobres”, “A avó tinha dito que era nas ruas assim mais sujas é onde se vê melhor a beleza e eles entraram num prédio que até parecia que não era assim tão divertido e foram fazer uma coisa boa, foram fazer uma beleza”.

Depois de escutar as ideias das crianças sobre o que escutaram da história considerei relevante questionar: “Vocês acham que é importante ajudarmos as pessoas que mais precisam?”, sendo que as crianças responderam em coro que “Sim” e fizeram os seguintes comentários: “Sim, muito, porque estamos a fazer o bem”, “Como nós também recolhemos as rolhas para as pessoas que mais precisam”, “Como quando às vezes vamos lá às lojas e estão lá os senhores com os sacos para ajudarmos” (referindo-se às campanhas de solidariedade existentes nos hipermercados).

Continuei a discussão sobre a história questionando “Agora vamos regressar um bocadinho à história... como é que vocês viram a viagem de autocarro do Alex e da avó?” ao que surgiu a seguinte conversa entre as crianças: “Eu acho que o Alex estava com um bocadinho de inveja, porque ele queria ter o que os outros tinham”, “No autocarro até te podes levantar e andar e até podes ver um truque de magia com uma moeda! É mais giro andar de autocarro!”, “Pois, de autocarro podemos passear, ver outras coisas, conhecer outras pessoas”, “Cada dia podemos ver pessoas diferentes”, “As pessoas do autocarro da história eram todas diferentes!”, “O Alex e a avó no autocarro conhecem pessoas diferentes e com formas de viver diferentes”, “Pois, podem ser diferentes, ou negras ou brancas ou carecas, mas mesmo assim se forem boas pessoas, é o que importa serem boas pessoas!”, neste momento intervimos com o comentário “Pois, não importa a cor da pele!” e as crianças continuaram: “Nem se tem algum problema”, “Por exemplo, a E precisa de óculos e eu sou amiga dela na mesma”, “Pois, como o senhor cego da história que até consegue ver coisas que as outras pessoas não conseguem ver”.

“Nesta história, vimos o Alex e a avó a viver em comunidade, vocês acham importante vivermos em comunidade?” questionei eu. E as crianças responderam: “Sim, para conhecermos mais pessoas”, “Para conhecermos outras formas de viver”, “Para ajudarmos os que mais precisam”.

Por fim, concluí que, na sociedade existem muitas pessoas diferentes, através da cor da pele, da língua que falam, dos seus gostos, entre outros, e estes aspetos não devem originar comportamentos discriminatórios, pois, apesar de sermos todos diferentes não devemos discriminar ninguém. O grupo concluiu que: “É muito importante vivermos em comunidade”, pois é “Conviver com outras pessoas”, “Ajudar as pessoas que mais precisam”, “Conhecer outras pessoas”, “Não importa a cor da pele”, entre outros.

Desta forma, percebi que sem terem sido colocadas questões diretas e literais às crianças acerca da história, estas conseguiram interpretá-la e expressar oralmente as suas interpretações sobre a mesma. Considero este aspeto bastante relevante pois, demonstra que se conseguirmos envolver as crianças nas atividades de pré-leitura e leitura, nas atividades seguintes, basta que sejamos apenas mediadores das suas conversas, sem que tenhamos de lhes colocar as questões que habitualmente se colocam, mas podendo socorrer-nos de questões de apoio que permitem direcionar o diálogo entre as crianças, de forma a desenvolverem-no, discutindo as suas opiniões e realizando conclusões.

Pós-Leitura

Na fase de pós-leitura, foi promovido um momento de reflexão, onde de olhos fechados (tal como acontece num determinado momento da história) e escutando o instrumental da música “Hallelujah”, cada um tinha de pensar sobre o que é, para si, viver em comunidade.

Após o momento de reflexão, sobre o que é viver em comunidade, cada criança partilhou a sua reflexão com o grupo, sendo que as respostas das crianças foram: “viver juntos; viver em paz; tornar os outros felizes; partilha; liberdade; ter amor pelos outros; aprender com os outros; famílias diferentes; amigos iguais; ser gentil; igualdade; harmonia; ser grato; ser bons uns com os outros; amizade; sermos nós próprios; aceitar toda a gente como é; todos juntos; felicidade; falar bem com todos.”.

As respostas das crianças deram origem à construção de um cartaz que foi feito por todos, permitindo o trabalho de grupo.

Durante a construção do cartaz, as crianças escreveram no mesmo as respostas que deram sobre o que é viver em comunidade, e decoraram o cartaz, sendo que quando terminado este foi exposto na sala.



Figura 17 - Cartaz "Viver em comunidade"

Durante a construção do cartaz, uma menina chamou-me e disse-me: “Cláudia, sobre aquilo que falámos no outro dia, sobre aceitarmos todos como somos, eu hoje vi um menino com deficiências e pensei que se fosse amigo dele eu não ia dizer que não queria brincar com ele por ser deficiente. Eu ia querer brincar com ele!”.

O facto de esta menina me ter chamado e me ter contado este pequeno pensamento dela, demonstra que a leitura e reflexão sobre o tema trabalhado foi conseguido, pois desta forma

percebo que as crianças refletiram sobre o assunto e pensam na igualdade durante o seu dia a dia.

Leitura e exploração do livro *Elefantes não entram*

O livro *Elefantes não entram* foi escrito por Lisa Mantchev e ilustrado por Taeun Yoo, numa edição da editora O Bichinho de Conto em outubro de 2017 (Figura 18).



Figura 18 - Capa do livro *Elefantes não entram*

O Grupo Almedina disponibiliza a seguinte apresentação da obra:

Através de metáforas e comparações, esta narrativa realça a importância que as dificuldades e os obstáculos têm no crescimento humano. A palavra AMIZADE cresce a cada virar de página e os obstáculos e medos superam-se quando os amigos caminham juntos, porque é isso que os amigos fazem uns pelos outros. A multiculturalidade e as várias espécies convivem em harmonia, acrescentando valor ao olhar sobre os outros, questionando sempre a nossa capacidade de aceitar, resolver, fazer, incluir, acolher, fazer acontecer e criar universos onde “TODOS SÃO BEM-VINDOS”. NESTE LIVRO NÃO ENTRAM DESMANCHA-PRAZERES! Se precisarem de ajuda, o nosso elefante indica-vos o caminho. (<https://www.almedina.net/elefantes-n-o-entram-1564044672.html>).

As atividades realizadas ao redor do livro *Elefantes não entram* foram realizadas no dia 21 de novembro de 2019 com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, de forma a promover a cidadania através da literatura infantil.

Este momento foi dinamizado na biblioteca da escola, de forma a que o grupo conseguisse ter mais espaço para trabalhar.

Relativamente aos objetivos definidos a atingir pelas crianças através da dinamização desta atividade foram: ouvir a obra de literatura infantil *Elefantes não entram*; manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pela história ouvida; discutir ideias sobre o livro, sobre o racismo e a multiculturalidade; compreender os conceitos de racismo e multiculturalidade; demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural; formar-se como pessoa responsável, autónoma e solidária; e improvisar individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes temas.

Pré-Leitura

Comecei por realizar um momento de pré-leitura do livro, mostrando a capa e explicando que hoje trazia um livro novo para ler às crianças. De forma a envolver as mesmas no trabalho sobre o livro desde o início, pedi a diferentes crianças para identificarem o título do livro, a autora, o ilustrador e a editora.

De seguida, estabeleci um diálogo entre as crianças sobre o título e a ilustração presente na capa. Para tal, questionei “O que é que conseguem ver nesta capa?” sendo que as crianças responderam: “Um menino e um elefante com um cachecol”, “Um menino que vai a passear na rua e encontrou esse placard na porta”.

Depois, questionei “E os elefantes não entraram onde?”, em que as crianças responderam as suas suposições: “Na escola”, “Em casa”, “Nas quintas”, “Num apartamento”, “No hotel”, “Em casa ou num espaço onde as pessoas vivem”, “Em prédios”, “No museu”.

Para terminar este momento, realizei ainda a questão “De que se tratará o livro?”, sendo que as crianças responderam: “De elefantes”, “De injustiça com os elefantes”, “De um menino que encontrou um elefante e quer levar o elefante para casa, mas não o deixam entrar”, “Pessoas que não gostam de elefantes”, “Guerra com os elefantes”, “De um rapaz que tem um elefante e têm os dois o mesmo cachecol, mas as pessoas não gostam do elefante”, “Um menino que encontrou um elefante e está a passar pela rua para ir para casa e quando chega a casa vê essa placa”, “Sobre pessoas que não toleram elefantes, como antigamente os brancos não toleravam os negros”.

Leitura

Após o momento de pré-leitura, passei para o momento da leitura, isto é, o momento em que li o livro às crianças. Durante este momento realizei alguns momentos de suspense na leitura (quando o menino e o elefante chegam à festa e se deparam com o letreiro; e em dois momentos em que as páginas têm apenas imagens). Dado a estes momentos de suspense,

deparei-me com o S. a olhar para as ilustrações bastante admirado, sendo que até se encontrava de boca aberta.

Durante a leitura, permiti que as crianças fizessem breves comentários sobre o que eu ia lendo e sobre as ilustrações do livro e quando, na história, as personagens decidem criar um clube deles, questionei às crianças quem é que acham que pôde entrar nesse clube.

Houve comentários que me chamaram à atenção, como o do F. que disse “Essa imagem também está na contracapa”. Achei esta observação do F. bastante interessante, porque revela como as crianças conseguem estar atentas a tudo, mesmo sem nós chamarmos à atenção para tal, pois no momento de pré-leitura apenas tínhamos dado mais importância à capa e o F. reparou na contracapa que, posteriormente, associou-a a uma ilustração presente no livro.

Alguns comentários que as crianças realizaram durante a leitura do livro: “Nessa imagem, cada pessoa está a mostrar o seu animal de estimação, para mostrar que ninguém tem um elefante como animal de estimação”; “Têm todos animais diferentes, mas o único que não tem um animal de estimação normal é o menino, que tem um elefante”; “É estranho levar-se um elefante para casa”; “O elefante é muito simpático para o menino!”; “O menino é querido para o elefante, são amigos verdadeiros”; “Agora todos os animais vão ser bem-vindos”; “Vão poder entrar todas as espécies de elefantes”; entre outros.

Ao longo da história, existe uma frase que se vai repetindo - “Pois é isso que os amigos fazem” - e é com essa frase que termina o livro. Ao ler a última página, li apenas “Pois é isso” e as crianças completaram “que os amigos fazem”.

Ao dinamizar o momento de leitura desta forma, senti que existiu um grande envolvimento das crianças na história, permitindo uma melhor compreensão da mesma.

Pós-Leitura

Após o momento de leitura, dinamizei um momento de pós leitura, que consistiu no debate da história do livro, onde promovi um momento de discussão sobre racismo e sobre multiculturalidade.

Comecei por questionar se alguém queria comentar algo sobre a história sendo que praticamente todas as crianças, exceto duas crianças, se pronunciaram sobre o que escutaram. Alguns dos comentários realizados foram: “Para mim a história ensina-me que nós devemos ser amigos de toda a gente e estarmos bem com todos”; “Todos os animais devem ser bem-vindos, mesmo aqueles que são muito altos ou mais baixos, ou aqueles que são demasiado negros ou brancos, deviam ser todos bem-vindos. São todos animais”; “Apesar de a história ser

pequena, consegue transmitir muitas coisas”; “Isto ensina-me que devemos ser amigos de toda a gente”; “Quero dizer duas coisas. A primeira é que apesar desta história ser pequena, através das suas palavras consegue-nos ensinar muitas coisas. E a outra é que isto pode mostrar-nos uma lição de vida”; “É como no outro livro que falámos sobre viver em comunidade, mas era em relação às pessoas e este é em relação aos animais”; “Existe um animal baixo e um animal alto, só porque um é alto e o outro é baixinho não importa. O que importa é a amizade e a comunidade”; “Não é justo não deixarem entrar outros animais, porque os animais são todos diferentes, uns são mais altos outros são mais baixos. Devemos tratar os outros como gostávamos que nos tratassem a nós”; “Como as pessoas, que também são todas diferentes”.

Ao longo deste momento de conversa e de partilha as crianças chegaram à conclusão de que todos somos iguais e temos os mesmos sentimentos, independentemente de como for a nossa forma física, a cor da nossa pele, os nossos gostos, entre outros. Como a história fala sobre animais, realcei o facto de todos os animais serem diferentes e terem características diferentes, não devendo, por isso, serem tratados de forma diferente, pois apesar de serem diferentes, todos são iguais. E com as pessoas passa-se exatamente o mesmo, pois todos somos diferentes e, independentemente, da cor da pele, da nossa nacionalidade, do país onde vivemos, entre outros, todos somos iguais e devemos respeitar-nos de igual forma uns aos outros, pois atualmente vivemos num país cada vez mais multicultural.

Um comentário que me chamou bastante à atenção foi o seguinte: “Racista não é só por ser racista por um negro! Um branco também pode ser racista de outro branco!”. Este comentário foi bastante importante para o grupo compreender as atitudes racistas. Aproveitei para realçar este aspeto.

Para terminar o momento de discussão questionei às crianças o que sentiram ao ouvir esta história, sendo que responderam que sentiram: “Temos de ser amigos de todos”; “Amor e amizade”; “Esta história fala-nos de racismo, mas o racismo não devia existir nem no mundo, nem no universo inteiro”; “Conviver em conjunto”; “Devemo-nos dar com todas as pessoas e animais”; “Viver em comunidade com os animais”; “Brincarmos com todos”; “Amor e amigos”; “Aprendi que todos devem ser bem-vindos”; “Nós devemos ser amigos de todos e devemos dar sempre oportunidades aos outros”; “O que me ficou mais na cabeça foi quando o menino encontrou a menina e se tornaram amigos. A tristeza transformou-se em felicidade”; “Com esta história eu senti que devemos gostar de todos, quer sejam altos ou baixos, magros ou gordos. Temos de ser sempre amigos”; “O que eu aprendi com esta história é que não devemos tratar mal ninguém”; “Eu senti que a nossa pessoa tem de ser igual para um negro,

para um inglês, para um animal, para um alto, para um baixo... e também temos de gostar de todos”.

Terminámos o trabalho sobre esta obra com uma atividade de pós-leitura, que consistiu num momento de educação e expressão dramática em que sugeri que através da mímica, as crianças, expressassem os sentimentos sentidos pelas diferentes personagens da história. Para tal, questionei: “Para vocês, quais foram os sentimentos que as personagens da história sentiram?” sendo que os sentimentos ditos pelas crianças foram: “Tristeza”; “Felicidade”; “Amizade”; “Amor”; “Justiça e injustiça”.

Após a realização do momento de mímica, realizámos uma reflexão final, conjunta e partilhada, sobre esta atividade, isto é, sobre as emoções/sentimentos sentidas/dos pelas personagens do livro.



Figura 19 - Momento de mímica sobre os sentimentos das personagens

Leitura e exploração do livro *O Elmer*

O livro *O Elmer* foi escrito por David McKee e ilustrado pelo mesmo, numa edição da editora Nuvem de Letras em fevereiro de 2017 (Figura 20). Este livro literário é recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para crianças entre os 6 e os 8 anos de idade.

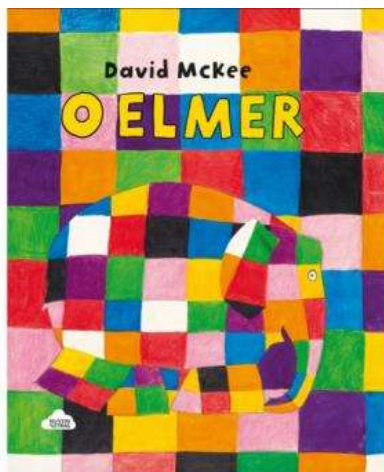


Figura 20 - Capa do livro *O Elmer*

O Grupo Almedina disponibiliza a seguinte apresentação da obra:

O *Elmer* é o primeiro livro que David McKee escreveu sobre o agora famoso Elmer, o elefante às cores. Esta coleção, que conta já com 34 títulos, é hoje um clássico moderno com mais de 8.5 milhões de exemplares vendidos em todo o mundo e traduzido para mais de 50 línguas. Uma personagem que ensina as crianças a aceitar a diferença. (<https://www.almedina.net/o-elmer-1564008579.html>).

As atividades realizadas ao redor deste livro deram-se no dia 26 de novembro de 2019.

Relativamente aos objetivos definidos a atingir pelas crianças através da dinamização desta atividade foram: ouvir a obra de literatura infantil *Elmer*; manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pela história ouvida; discutir ideias sobre o livro e sobre a multiculturalidade; compreender o conceito de multiculturalidade; demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural; formar-se como pessoa responsável, autónoma e solidária; e, ilustrar de forma pessoal.

Pré-Leitura

Comecei, então, pelas atividades de pré-leitura. À semelhança dos livros trabalhados anteriormente, em primeiro lugar mostrei a capa do livro, para que fosse possível dialogar com

as crianças sobre a ilustração e sobre o título, levando-as a fazer inferências sobre a obra em questão.

Para tal, coloquei a seguinte pergunta de apoio: “O que conseguem observar na capa deste livro?”, ao que algumas crianças responderam: “Na capa vejo um elefante de várias cores.”, “Eu vejo um elefante aos quadrados de várias cores”, “Vejo um elefante que está contente.”, “Vejo um único elefante às cores, diferente dos outros elefantes, porque os outros são todos cinzentos.”, “Vejo um elefante aos quadradinhos de várias cores e ele está contente por ser diferente de todos os outros, porque é único.”, “Ele é diferente de todos os outros.”.

Leitura

De seguida, passei ao momento de leitura. Ao realizar a leitura da história, o livro esteve sempre voltado para as crianças, de forma a que lhes fosse permitido acompanhar as ilustrações presentes na obra.

Durante a leitura da história as crianças demonstraram-se bastante atentas e divertidas nos momentos cómicos da mesma. Os vários comentários realizados pelas crianças durante este momento foram os seguintes: “Ele tinha todas as cores menos a cor de elefante”, “Foi como eu disse há-pouco, o Elmer é único que não é igual aos outros”, “Agora ele está igual a todos os elefantes”, “O Elmer podia ficar com a sua cor, ele era único no mundo e se ele achasse que era bonito, ele não tinha que mudar para a cor dos outros elefantes” e “Eu acho que até era giro ele ser diferente e não ser igual aos outros”. Desta forma, as crianças foram participando autonomamente na leitura da história, através dos seus comentários.

Pós-Leitura

No momento de pós-leitura, as crianças que desejaram, partilharam a sua opinião sobre a história, sendo que os mesmos foram: “O elefante Elmer era muito diferente porque tinha muitas cores e ele queria ser igual aos outros.”, “O Elmer podia ter várias cores, mas isso não interessava nada. O que interessava é que ele era um elefante e era com os outros, tinha os mesmos direitos que os outros e vivia em comunidade com os outros.”, “O Elmer queria ser igual aos outros elefantes.”, “Nós podemos aprender com esta história que não há problema em sermos diferentes.”, “Eu aprendi que não podemos mudar aquilo que somos.”, “Não importa ser diferente, o que importa é vivermos felizes com os amigos e com a família.”, (...).

Através destes comentários, as crianças concluíram que todos somos diferentes, o que forma a multiculturalidade e ser “diferente” é bom. Temos de aceitar como somos e temos de nos respeitar uns aos outros.

Por fim, realizámos uma atividade de pós-leitura, em que propus às crianças que imaginassem que estávamos no dia do Elmer (como é referido na história) e que mascarássemos um elefante, isto é, que através de material de desperdício, cada criança construísse o seu Elmer.

Terminada a atividade de decoração dos elefantes expusemos os mesmos na sala de aula, de forma a partilhar, dar a conhecer e dar visibilidade ao trabalho realizado pelas crianças e o trabalho sobre esta obra de literatura infantil.



Figura 21 - Construção do "Elmer"



Figura 22 - Resultado da atividade de Educação e Expressão Plástica

Leitura e exploração do livro *Migrando*

O livro *Migrando* é da autoria de Mariana Chiesa Mateos e é ilustrado pela autora. Da edição da editora Orfeu Negro de março de 2010 (Figura 23), é um livro constituído apenas por uma nota introdutória e ilustrações.



Figura 23 - Capas do livro *Migrando*

A editora Orfeu Negro disponibiliza a seguinte apresentação da obra:

Migrando tem duas capas, dois pontos de partida, mas é indiferente por onde se começa a viagem. Neste livro, aves e pessoas cruzam os céus. Fazem as malas, abrem as asas e lançam-se à aventura... Dedicada aos que deixaram a sua terra para re-existirem noutra lugar, esta história sem palavras e de imagens poéticas, mostra como a palavra migrante pode ser sinónimo de sofrimento e fragilidade, mas também de coragem e futuro. Um livro de desenhos, no qual cada leitor re-inventa a própria história. (<https://www.orfeunegro.org/products/migrando>).

As atividades realizadas ao redor deste livro deram-se no dia 10 de dezembro de 2019, de forma a explorar a temática “migração”, onde foi possível promover a educação multicultural.

Estabeleci os seguintes objetivos para o desenvolvimento das atividades relacionadas com este livro: visualizar as imagens da obra de literatura infantil *Migrando*, de Mariana Chiesa Mateos; responder/comentar oralmente a questões sobre as imagens; manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pela história; e, discutir ideias sobre o livro, sobre a migração e multiculturalidade.

Pré-Leitura

Iniciei por mostrar às crianças a capa do livro, por ler o título do mesmo e por indicar a autora/ilustradora do livro. No caso deste livro, expliquei que o mesmo é um livro um pouco diferente dos outros, pois apenas contém ilustrações, não possuindo texto. Desta forma, expliquei que iria ler uma pequena nota introdutória que a autora deixou no livro e que depois iria mostrar as ilustrações e que cada um iria observá-las e realizar as suas interpretações, em silêncio, pois só depois de observarmos todas as ilustrações é que iríamos realizar uma discussão sobre as mesmas.

Surgiu logo um comentário por parte de uma criança que foi: “Parece que o livro tem duas histórias, tem duas capas e uma está virada ao contrário”. Este comentário é bastante interessante, pois mais uma vez vem comprovar que as crianças possuem um olhar bastante atento.

Relativamente às reações das crianças à apresentação deste livro, as mesmas reagiram com ar de surpresa e curiosidade, dizendo “Uau!!”. Senti que as crianças não esperavam que esta obra fosse constituída apenas por ilustrações, pois estão habituadas a obras que possuem texto.

Leitura

Desta forma, li a nota introdutória deixada pela autora do livro e iniciei a “leitura” desta obra, sendo que mostrei as ilustrações da mesma, passando página a página.

Neste momento cada criança analisou e interpretou as ilustrações da obra interiormente, sendo que os comentários às mesmas surgiram após a visualização de todas as ilustrações.

Contudo, não deixei de notar o ar de surpresa e admiração que as crianças revelaram. Estas mostraram-se bastante atentas e interessadas por este momento.

Pós-Leitura

Após terem observado todas as ilustrações, coloquei a questão “o que é que estas ilustrações vos transmitiram?”, sendo que as várias respostas foram: “As pessoas quando vão para outro país, sentem diferença noutro país. E essa senhora, na última página que vimos, como foi para outro país sentia-se como os pássaros, quando vão para outro país.”, “Eu acho que esses homens pretos que estão no barco são os homens que vieram de outros países da terra e o senhor caiu do barco de propósito para ir ajudar o outro senhor e depois a ambulância foi ajudar o senhor.”, “Na primeira página está um senhor a abraçar uma senhora e ele podia ir viajar e podia

ir para outro país, podia ir conhecer outras pessoas. E assim, depois chegava à sua terra e dizia à senhora que podia ir com ela para conhecer outras pessoas no mundo.”, “Então a parte dos barcos acho que são pessoas de outros países pobres, como os que estão em guerra, e as ambulâncias foram lá para ajudar e a seguir eles ficaram muito bem e pensaram que eram passarinhos porque estavam gratos por os irem ajudar”, “Porque sabiam que estavam livres para irem para qualquer país”, “Porque eles são como os passarinhos, também vão para outro país porque também vão mudar de país.”, “Naquela página com várias pessoas... há várias pessoas, de vários países que emigraram, que faz com que vão para esse país para irem à procura de um trabalho ou o nosso país onde nascemos não está em condições para viver.”

Considerei este último comentário bastante pertinente, tendo ripostado: “Muito bem. Prestem atenção ao que o JM está a dizer porque é muito importante percebermos isto! A migração acontece, por exemplo, quando não conseguimos encontrar trabalho no nosso país e encontramos trabalho noutro país e então vamos viver para outro país, ou então quando as pessoas vêm viver para o nosso país. Ou então quando não há condições para viver no país, como os países que estão em guerra... então, as pessoas saem do país de onde vivem para outro país, para irem à procura de uma vida melhor”.

Os comentários das crianças continuaram: “Na história que a Professora está a ler, o pai do Rodrigo era médico e veio para cá para Portugal, mas teve de ir viver para outro país para encontrar trabalho.”, “Na primeira página os corações podem simbolizar o amor pela outra pessoa e os corações também parecem lágrimas.”, “Quando a Cláudia mostrou a página onde estão muitas pessoas de várias cores, essas pessoas vêm para o nosso país, e são de vários países, e vêm à procura de trabalho...” sendo que completei: “Ou vêm à procura de uma vida melhor.”.

“E nota-se logo que eles têm a pele diferente, porque uns têm a pele mais amarela, outros mais castanha, outros têm a pele preta.”, “Naquela página onde estão muitas pessoas, dá para ver que como as pessoas não conseguem estar no seu país, têm de ir para outro porque não conseguem arranjar trabalho e nos outros países às vezes também não conseguem arranjar trabalho e eles mesmo ao mudarem de país não se sentem felizes por não estarem em casa.”.

Para finalizar, realcei o facto de ser a migração que forma, nos vários países, as sociedades multiculturais e que é importante não sermos racistas.

Após esta conversa sobre as ilustrações do livro e sobre a migração, coloquei um desafio à turma, isto é, sugeri que cada um pensasse na hipótese de terem de emigrar e desafiei-os a responderem às seguintes questões: Para onde iriam? Como gostariam de ser recebidos/tratados nesse país? O que levariam convosco, sendo que só podiam levar três coisas?

Distribuí uma folha de rascunho a cada aluno e cada um escreveu um pequeno texto onde imaginou que teria de emigrar e onde respondeu a estas perguntas. Dois exemplos dos textos escritos pelos alunos:

“Eu ia para Inglaterra; é um país que eu gosto e eu consigo falar mais ou menos.

Levava um quadro com uma foto de família, um telemóvel para poder comunicar e levava uma foto da minha turma.

Queria ser bem recebido como sou quando vou de férias para outro País e queria ser amigo de outras pessoas.

Queria ser bem recebido na escola como foi o menino aqui na escola, o menino que é estrangeiro. FR”.

“Eu se fosse para outro País levava amizade, amor e tentava viver em comunidade.

E se as outras pessoas viessem para o meu País eu partilhava amor, felicidade e também amizade.

Eu também ia fazer muitos amigos, para toda a vida e ia lembrar-me sempre deles.

Eles iam sempre tratar-me bem e eu ia tratar sempre bem deles.

Se eu me fosse embora ia para o Japão. SA”.

Estes textos revelam que estas crianças possuem preocupação pelo próximo, pois, tal como se pode ler num dos textos, a preocupação de uma das crianças não é levar bens materiais, mas sim valores como amizade, felicidade e amor. Estas crianças consideram que seja importante acolher bem as pessoas migrantes, tal como se pode ler num dos textos a referência que uma das crianças faz ao menino estrangeiro que considera ter sido bem recebido na escola. Através destes pequenos textos podemos verificar que estas crianças se estão a formar enquanto cidadãs respeitadoras e preocupadas com o próximo.

Durante este momento da escrita dos textos, uma criança chamou-me e disse-me “Cláudia, estou a escrever e estou a sentir isto mesmo no coração!”. Este comentário chamou-me bastante à atenção pelo facto de como estes assuntos podem “tocar” nas crianças e de como as mesmas se sentem “tocadas” e refletem sobre estes assuntos. Neste momento, percebi definitivamente, que a literatura infantil é uma excelente ferramenta para promover nas crianças a reflexão sobre estes temas relacionados com a cidadania, de modo a formar futuros cidadãos e futuras cidadãs respeitadores/as do próximo, que desenvolvem boas práticas de cidadania.

3.6. Análise e interpretação dos resultados da entrevista em 1º CEB após da intervenção com as obras

Neste subponto, apresento a análise realizada às respostas das crianças à entrevista concretizada após a intervenção com as obras.

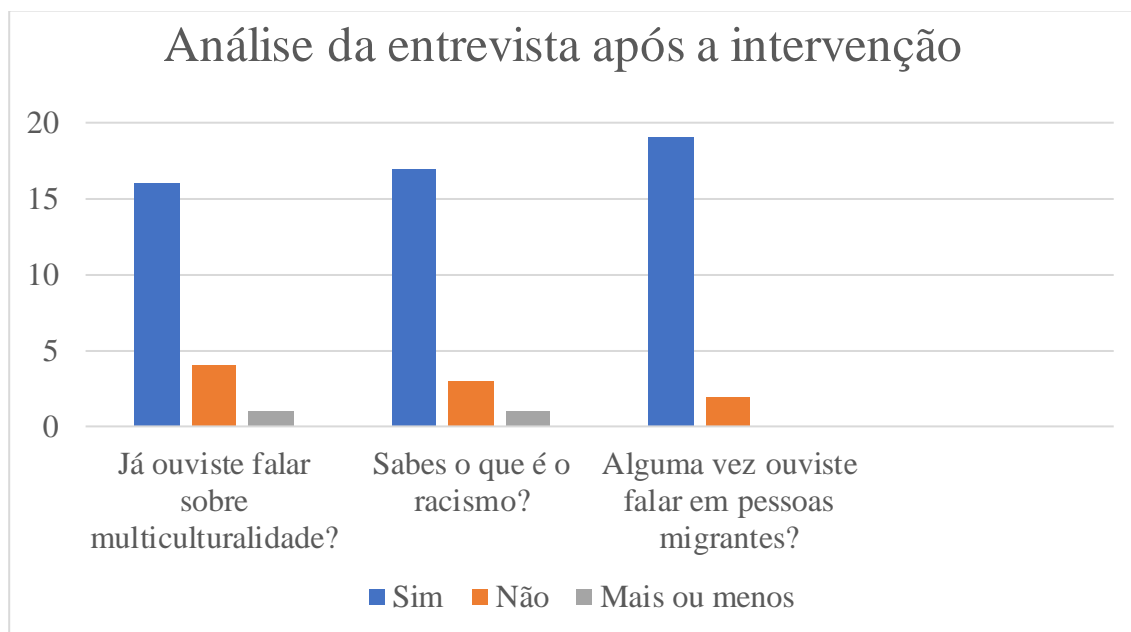


Gráfico 2 – Análise à 2ª Entrevista

Este gráfico representa a análise efetuada às respostas das crianças à entrevista realizada depois da leitura de livros sobre os temas indicados. Nele podemos observar que à questão “Já ouviste falar sobre multiculturalidade?” dezasseis crianças responderam que sim, quatro crianças responderam que não, e, uma criança respondeu mais ou menos; à questão “Sabes o que é o racismo?” dezassete crianças responderam que sim, três crianças responderam que não e uma respondeu que mais ou menos; e, à questão “Alguma vez ouviste falar em pessoas migrantes?” dezanove crianças responderam que sim e duas crianças responderam que não.

À questão 1.1. do guião da entrevista “Podes-me dizer o que é?” que se refere à multiculturalidade, treze crianças conseguiram explicar no que consiste este conceito, sendo que responderam que: “É uma sociedade onde vivem várias pessoas de vários países, como naquele livro “A Última Paragem”, que nos lêste”, “São as pessoas de várias culturas que vivem em comunidade”, “É uma sociedade onde existem várias culturas”, “É existir várias culturas”, “São pessoas de outras culturas, de outros países, que vivem no mesmo sítio”, “Pessoas que são de outras culturas, mas brincam e são amigos”, “São pessoas de vários países, de várias outras línguas e que são de várias cores e vivem na mesma região”, “São muitas pessoas de outras culturas que vivem juntos”, “É quando numa cidade ou país vivem pessoas

de várias culturas”, “São pessoas de várias culturas que vivem na mesma cidade”, “São pessoas diferentes que vivem na mesma região” e “É quando várias pessoas de várias culturas vivem na mesma zona”.

À questão 2.1. “O que é, para ti, ser uma pessoa racista?” a maioria das crianças conseguiu explicar o que entendia por este conceito, sendo que algumas das respostas foram: “É gozarmos com pessoas que são de outro país ou que têm uma cor diferente”, “Ser uma pessoa racista para mim é a pior coisa que há, porque para mim ser racista faz com que não conheçamos bem o outro. E não são só os pretos que são racistas pelos brancos e os brancos que são racistas pelos pretos. Também há pretos que são racistas com pretos e brancos com brancos”, “É uma pessoa de outra cor que quando vem de outro país as pessoas podem achar que ela é esquisita por causa da cor ou porque é preta ou mais avermelhada”, “É uma pessoa ser por exemplo castanha e gozar com o outro que é branco”, “É por exemplo nós brancos gozarmos com os negros”, “É, por exemplo, quando uma pessoa branca trata mal uma pessoa preta ou ao contrário”, “É, por exemplo, dizer que uma pessoa é azul e não gostar dessa pessoa”, “É, por exemplo, nós que somos brancos irmos gozar com uma pessoa azul”, “É não aceitar a raça ou cor de outra pessoa”, “É fazer pouco do outro, tratar mal o outro”, “Uma pessoa racista é ver uma pessoa de outro país e de outra cor e dizer ‘Ah, tu és de outro país, eu não quero brincar contigo porque tu és de outra cor’” e “Racismo é quando uma pessoa é preta, não gosta de azuis nem de brancos”.

À questão 3.1. “Sabes o que é a migração?”, as crianças também conseguiram explicar o que entendiam por este conceito, sendo que explicaram que a migração é: “Sim, são pessoas que viajam para outro país, para viver lá”, “É quando as pessoas vão viver para outro país à procura de trabalho e de outra casa”, “É quando temos e ir viver para outro país”, “É ir viver para outro país, como por exemplo, por o país estar em guerra como os refugiados”, “A migração é quando uma pessoa tem de sair do seu país e tem de ir viver para outro ou porque os seus países perderam o emprego, ou o seu país está em guerra”, “É mudar de país”, “É quando os pais de uma pessoa ficam sem emprego, essas pessoas têm de ir para outro país viver e isso é emigrar”, “É como no livro *Migrando*, quando uma pessoa vai viver para outro país”, “São pessoas que estão no país delas e têm de mudar para outro país para ter uma vida melhor”, “É uma pessoa de outro país que vem de avião para cá viver”, “São pessoas que saem do seu país para ir viver para outro”, “É quando uma pessoa vive num país e tem de sair desse país para ir à procura de um trabalho melhor ou de uma vida melhor”, “São pessoas que não podem estar no seu país e têm de ir viver para outro país”, “É quando uma pessoa de um país não

arranja trabalho ou o país está em guerra, vai viver para outro país”, “É, por exemplo, as pessoas que vivem cá em Portugal terem de emigrar para outro país para irem à procura de emprego”, “A migração é mudar de país e ir para outro” e “É quando uma pessoa muda de país à procura de uma vida melhor”.

À questão 3.2. “Conheces alguma pessoa migrante? Queres explicar quem é?”, catorze crianças responderam que não conheciam nenhuma pessoa migrante, sendo que as restantes que responderam que conheciam responderam que: “Sim. Conheço dois meninos da equipa de futsal dos mais velhos. Ele veio da China ou do Japão viver para cá”, “O tio. O meu tio foi viver para Londres”, “Conheço. O meu padrasto. Ele vivia em Espanha e veio viver para Portugal”, “Sim. O meu irmão emprestado, vivia em Moçambique e veio viver para Portugal”, “Sim. É uma menina que anda comigo na ginástica, que é brasileira. Ela teve de se mudar para cá para ter uma vida melhor”, “Sim. A minha tia que há uns anos, foi viver para a Roménia. Ela envia-nos cartas a mostrar como é a neve” e “Sim conheço. Há meninos nesta escola que vêm de outro país e eu conheço-os”.

Por fim, à questão 3.3. “Consideras importante aceitar pessoas imigrantes no nosso país? Porquê?”, as crianças responderam que: “Sim. Porque se nós fossemos para o país delas gostávamos que elas os aceitassem bem”, “Sim, porque temos de aceitar”, “Sim. Porque não têm casa e para elas não viverem na rua”, “Sim, eu aceito porque se fossemos nós também queríamos ser bem recebidos no país deles”, “Sim. Porque toda a gente é igual e temos de aceitar os outros como são”, “Claro. Eu aceito porque gosto de conhecer as outras pessoas, conhecer os seus países e as tradições desses países”, “Sim. Porque elas também têm de ser aceites. Se elas não forem aceites para onde é que elas irão? Eu sei que há outros países para onde elas possam ir e assim, mas eu acho que elas têm de ser aceites para onde querem ir”, “Sim, porque não devemos tratar mal as outras pessoas”, “Sim. Porque se eu não aceitasse, também não aceitava a minha mãe emprestada e os meus manos emprestados”, “Sim. Porque toda a gente tem o direito a ter uma vida boa”, “Sim. Porque as pessoas que vêm de outro país têm de ser bem tratadas como eram tratadas lá no país delas”, “Sim. Porque temos de viver todos em comunidade e temos de aceitar as outras pessoas” e “Sim. Porque se fosse eu também não iria gostar que me tratassem mal”.

Na questão 4. “Achas que mesmo havendo pessoas diferentes todas têm direitos iguais? Porquê?” a maioria das crianças respondeu que sim. Algumas das suas respostas foram: “Depende. As pessoas são iguais, são seres humanos, mas depois há pessoas com problemas, como o D., por exemplo, que tem de ter outros direitos”, “Sim. Porque podem ser diferentes na

cultura, mas todas deve ter os mesmos direitos e os mesmos deveres”, “Sim. Porque é viver em comunidade”, “Sim. Porque todos devemos ser tratados de igual”, “Sim. Porque na verdade nós somos todos irmãos e também somos todos amigos e por isso temos de deixar os outros viverem o que nós vivemos”, “Sim. Porque eu tenho os mesmos direitos que as pessoas da Inglaterra, por exemplo”, entre outras.

Na questão 5 “E deveres? Achas que mesmo havendo pessoas diferentes todas têm deveres iguais? Porquê?” senti novamente uma maior dificuldade de resposta por parte das crianças. Contudo, a grande maioria das crianças continua a defender que mesmo havendo pessoas diferentes todas devem cumprir os deveres, pois segundo as crianças: “Sim. Por exemplo, eu tenho o dever de não tratar mal as pessoas e na Inglaterra os meninos também têm esse dever”, “Sim. Porque como o D. ele não consegue ver o quadro, mas está a aprender como qualquer outra pessoa”, “Sim. Têm deveres”, entre outros.

Ao realizar uma análise aos resultados obtidos nesta entrevista final, através das respostas das crianças às questões colocadas, podemos concluir que, no geral, existiu uma evolução positiva durante o tempo de intervenção com os livros, pois face às respostas dadas pelas crianças conclui-se que as mesmas desenvolveram conceções sobre estes conceitos e, conseguem, na maioria, identificá-los e associar as suas palavras ao seu significado. Desta forma, podemos concluir também que as crianças participantes aprofundaram e consolidaram as conceções que possuíam sobre racismo, multiculturalidade e migração, adquirindo, em simultâneo, segundo as suas reflexões e demonstração de atitudes, boas práticas de cidadania.

3.7. Conclusões ao nível do Pré-Escolar e 1º CEB

Neste subponto, pretendo averiguar se os objetivos (geral e específicos) definidos por mim para esta investigação ao nível do contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foram alcançados. Para tal, irei também analisar as atividades dinamizadas por mim, através da minha intervenção com as obras de literatura infantil, em ambos os contextos e realizar uma breve comparação.

Os resultados esperados para esta investigação eram que no Pré-Escolar os participantes aprofundassem e consolidassem as conceções sobre a temática Diferença e no 1º CEB aprofundassem e consolidassem as conceções sobre racismo, multiculturalidade e migração. Em ambos os contextos, era esperado que os participantes adquirissem boas práticas de cidadania, ampliando, simultaneamente, o seu repertório literário.

Relativamente ao contexto de Educação Pré-Escolar, faço um balanço positivo das aprendizagens adquiridas e desenvolvidas pelas crianças. Considero que, através do trabalho sobre as obras de literatura infantil, as crianças deste grupo conseguiram demonstrar capacidade de refletir sobre o comportamento ético das personagens presentes nas histórias, valorizando a aceitação da diferença.

Iniciei o trabalho sobre a temática Diferenças através do livro *Somos Todos Diferentes* escrito por Shevi Safran. O trabalho sobre este livro teve uma enorme adesão por parte das crianças e as mesmas conseguiram compreender que somos todos diferentes não apenas ao nível da aparência como também ao nível dos gostos, por exemplo. A atividade de pós-leitura desta obra foi fulcral para que cada criança se autoconhecesse melhor. Foi a partir do trabalho sobre esta obra que começaram a surgir comentários por parte das crianças como: “Não somos todos iguais” e comparações do género: “É como a V e o V que também usam óculos”, “Eu também tenho caracóis como a MI”, entre outros.

O trabalho sobre as obras *Monstro Rosa* de Olga de Dios e *Cornelius* de Leo Lionni previa o trabalho sobre a temática em questão, sendo que procurei interligar a literatura com a área de expressões artística e dramática. As atividades de pós-leitura destas duas obras auxiliaram a compreensão das mesmas por parte das crianças, dando importância às representações das crianças no que concerne à expressão de sentimentos através da mímica e do desenho.

Por fim, relativamente ao trabalho sobre a obra *Miffy e Melanie* de Dick Bruna, sinto que pude realizar uma breve abordagem sobre os diferentes tons de pele, de forma a tentar desmistificar alguma ideia preconcebida que as crianças já pudessem ter. As crianças reagiram com bastante interesse a esta obra e quando conversaram sobre as ilustrações da obra, os diferentes tons de pele das personagens foi o último destaque a ser realçado pelas crianças.

Na minha opinião, este grupo passou a demonstrar ainda mais espírito de entreatajuda e união no seu dia a dia, através da sua forma de estar, constatando-se que, no geral, possui uma postura correta no que diz respeito à sua ação perante situações reais da vida no contexto da instituição.

No que diz respeito ao contexto de 1º CEB, iniciei o estudo através da realização de uma entrevista a cada criança. Depois passei para o trabalho com os livros, de forma a educar para a cidadania através da literatura infantil.

Desta forma, iniciei o trabalho através da obra *A última paragem* de Matt de La Peña. Através desta obra pude discutir com as crianças questões relacionadas com a

multiculturalidade e o racismo e, ainda, perceber e discutir sobre o que é viver em comunidade. As crianças receberam muito bem esta obra, demonstrando um grande entusiasmo durante a leitura da mesma. Durante a atividade de pós-leitura – construção do cartaz “Viver em Comunidade” – as crianças demonstraram, através das suas respostas, espírito de entreajuda, aceitação da diferença e companheirismo.

O trabalho de pós-leitura sobre as obras *Elefantes não entram* de Lisa Mantchev e *O Elmer* de David McKee esteve relacionado com a área das expressões. Assim, também através de desenhos e de mímica, as crianças puderam complementar o trabalho realizado, construindo um sentido para o mesmo, isto é, estabelecendo uma ligação entre a literatura e a sua vida. As crianças demonstraram-se sempre bastante participativas durante a leitura destas obras.

O trabalho sobre a obra *Migrando* de Mariana Chiesa Mateos abordou a temática migração. A participação das crianças na leitura desta obra foi bastante interessante, pois, uma vez que esta obra é constituída apenas por ilustrações, a leitura desta consistiu na visualização e interpretação das ilustrações do livro. Assim, foi bastante interessante escutar as interpretações das crianças, que remeteram para as questões da migração.

Neste contexto passei a notar que as aprendizagens que as crianças realizaram ao trabalhar estas obras, passaram a estar presentes no seu dia a dia, como por exemplo através de comentários e até mesmo em trabalhos de texto, como podemos ver no seguinte exemplo:

“Se eu fosse a Natalina eu faria com que tudo o que nos rodeia (nós, seres vivos) que fosse bom: que não haja racismo, para mim o racismo é um nojo, temos de aceitar as pessoas tal como são.

O egoísmo (eu vou admitir, eu sou um bocadinho egoísta). Lembrei-me agora, se eu não gosto do egoísmo não o posso ser.

A maldade, eu digo isto porque toda a gente é má, umas a sério, outras não muito más, porque toda a gente já fez uma maldade nem que tenha sido um bocadinho de nada.

A competitividade põe as coisas negras (expressão), torna a felicidade e a alegria em tristeza e em desespero.

O roubo, nem se fala! É tão horrível que até nos salta a cabeça.

A infelicidade não devia existir porque as pessoas más estão se nas tintas para a pessoa que está infeliz, mas outras pessoas preocupam-se.

Estar ferido, temos de ajudá-los porque se não ajudarmos podem ficar ainda pior.

Acho que devemos não fazer, nem ser estas e outras coisas. E acho que a Natalina ao pensar que o Menino Jesus tem direitos apesar de ser santo.

Ele é bom e a Natalina também, porque apesar de não vermos o Menino Jesus ele era humano e pensar nele foi muito bonito da sua parte.”

Ao ler este texto, considero-o muito interessante, pois esta criança de 8 anos já tem a capacidade de refletir sobre temas como: racismo, egoísmo, maldade, roubo, entre outros, dando a sua opinião e demonstrando que considera a existência destes valores e destas atitudes incorretos, defendendo a cidadania.

Em suma, realizo um balanço bastante positivo dos resultados obtidos neste contexto, pois verifiquei, através das entrevistas que realizei, uma evolução bastante significativa na forma de pensar e na utilização do vocabulário das crianças com quem realizei a minha intervenção. Esta evolução é notada através da análise realizada às entrevistas, uma vez que constatei que, na primeira entrevista, antes da intervenção com os livros, as crianças, por vezes, não sabiam responder ao que lhes era perguntado, sendo que as suas respostas eram muito breves e incompletas e o vocabulário utilizado era reduzido. Na segunda entrevista, a grande maioria das crianças respondeu de forma clara e muito completa, utilizando um maior reportório de vocabulário, verificando-se então a grande evolução que está à vista nas vozes das crianças e nos trabalhos desenvolvidos ao longo da minha intervenção.

Esta evolução resulta de todo o trabalho desenvolvido, isto é, da promoção educação para a cidadania através da literatura infantil, sendo que esta investigação veio constatar aquilo que eu já ponderava, isto é, que a literatura infantil é uma excelente ferramenta para educar para a cidadania, transmitindo valores sociais e pessoais às crianças, o que origina boas práticas de cidadania.

Considero que, o facto de ter seleccionado obras de literatura infantil de qualidade e de grande potencial enquanto promotoras de educação literária e de educação para a cidadania foi um aspeto essencial no decorrer das atividades desenvolvidas com as crianças, sendo que também realizo, no geral, um balanço positivo das mesmas.

Respondendo à grande questão de investigação deste estudo que é “Como podemos educar para a cidadania através da Literatura Infantil?” constato que, tal como Azevedo e Balça (2016a) afirmam, a “educação literária e a educação para a cidadania podem andar de mãos dadas através da literatura infantil”. Tal como se verificou no capítulo 1, através do enquadramento teórico, a literatura infantil possui obras que permitem a criança conhecer, ler e pensar sobre o mundo em que se insere. Assim, estas obras de literatura infantil permitem, também, a reflexão sobre o outro e sobre a sociedade e é ao dirigir, ao promover e ao ser mediador destas reflexões que poderemos educar para a cidadania através da literatura infantil.

Ao promovermos reflexões sobre determinadas obras de literatura infantil, estaremos “a ajudar a criança a pensar o seu lugar no mundo e a sua relação com os outros, concorrendo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, integradora e democrática” (Azevedo e Balça, 2016a).

Em suma, considero que consegui alcançar os objetivos previstos para este estudo, uma vez que os resultados obtidos revelam a concretização dos objetivos definidos, pois compreendi como podemos promover a cidadania através da literatura infantil no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; compreendi as conceções das crianças sobre racismo, multiculturalidade e migração; promovi a cidadania através da literatura infantil; e, ampliei o repertório literário das crianças.

Considerações Finais

Dado por finalizado este estudo, faço um balanço positivo do mesmo e da minha prática interventiva nos contextos de educação pré-escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico onde desenvolvi este estudo. Também realizo um balanço positivo das aprendizagens que construí, pois, este estudo permitiu-me viver momentos enriquecedores e desafiadores, proporcionando-me uma evolução tanto a nível pessoal como profissional.

Como aprendizagens significativas, a nível pessoal e profissional, destaco o aprender a questionar e a refletir sobre a própria prática. Considero que, é ao questionarmos e a refletirmos sobre a nossa própria prática que evoluímos enquanto profissionais e, ao longo do meu percurso académico, sinto que fui aprendendo a questionar e a refletir sobre o que observo e sobre a minha prática, sendo que considero que esta aprendizagem se desenvolveu de forma mais acentuada durante o período deste estudo. Contudo, sei que esta é uma aprendizagem que será sempre contínua na minha vida profissional, pois uma prática reflexiva deve estar sempre presente na vida de um profissional de educação, de forma conseguir tornar-me, progressivamente, numa profissional mais responsável e consciente das minhas práticas.

Também considero que devo continuar a investir na minha formação enquanto profissional de educação, de forma a que o meu conhecimento e as minhas práticas não estagnem, pois, um/a profissional de educação nunca deve considerar o seu processo de aprendizagem como concluído.

Relativamente ao desenvolvimento deste estudo, como já referi no subponto 3.7., onde aponto as conclusões deste estudo e averigui se os objetivos definidos por mim foram alcançados, considero que consegui alcançar os objetivos previstos para este estudo e que este foi um estudo que permitiu obter conclusões.

A grande conclusão que retiro deste estudo é que a Literatura Infantil é um elemento fundamental, que auxilia na formação das nossas crianças, pois para além de ter a função de entreter, permite a transmissão de conhecimentos e de valores éticos. Neste estudo em concreto, pude verificar que é possível promover, com maior facilidade, nas crianças, o espírito de agir e pensar eticamente, de maneira a formar cidadãos que sejam respeitadores do próximo e que saibam agir de forma ética.

A Literatura Infantil e a Educação para a Cidadania são dois domínios essenciais à educação e formação das crianças e, por isso, é importante que estejam presentes no dia a dia das mesmas, sendo possível serem promovidos de forma conjunta. Os/As profissionais de educação têm uma enorme responsabilidade na formação de cidadãos críticos e reflexivos, pelo

que devem incluir nas suas práticas a promoção de cidadania, sendo possível promover esta através da literatura infantil.

Considero que, a postura que os/as profissionais de educação adotam nas suas práticas podem alterar ideias e atitudes preconcebidas pela sociedade, promovendo e fomentando a igualdade de direitos e oportunidades às crianças. Assim, o/a educador/a e/ou professor/a deve inculcar nas crianças o respeito pela diferença e consciencializá-las das atitudes estigmatizantes que a sociedade, por vezes, cria. Neste sentido, a abordagem do/da educador/a e/ou professor/a não será o de reproduzir estereótipos e preconceitos, mas sim de desmistificar os mesmos.

Relativamente às minhas intervenções nos contextos, tal como referi, no geral, faço um balanço positivo do decorrer das mesmas e dos resultados alcançados, em ambos. Porém, senti que no contexto de 1º CEB, a incorporação de momentos de leitura na ação educativa, de forma a educar para a cidadania através da literatura infantil, foi mais facilitada por parte da professora cooperante, em comparação com o contexto de educação pré-escolar. Também senti um maior envolvimento das crianças do contexto de 1º CEB, sendo que senti as mesmas mais sensibilizadas e disponíveis para refletir sobre os temas de cidadania propostos através da literatura infantil.

Assim, como principais dificuldades sentidas, aponto o facto de as crianças do contexto de educação pré-escolar serem mais novas, o que considero não ter sido um impedimento para a concretização do estudo, mas sim um desafio para mim, pois senti maior dificuldade em promover momentos de reflexão sobre o tema, por parte destas crianças.

Outra dificuldade sentida, foi o constrangimento que surgiu durante a minha intervenção no contexto de educação pré-escolar, a entrada do país em estado de emergência dado à pandemia gerada pelo vírus SARS-CoV-2. Apesar de ter sido um constrangimento impossível de contornar, sinto que toda a situação veio afetar, de certo modo, o meu estudo, pois alterou de forma ligeira o que estava definido.

No que diz respeito à participação no Projeto Visual durante a intervenção no contexto de 1º CEB, sinto que esta foi uma mais valia para esta investigação, pois através dos registos audiovisuais que este projeto me permitiu realizar, tive a oportunidade de recolher dados sobre determinados momentos e rever, visualmente, a minha prática, o que me levou a refletir sobre a mesma, de forma a melhorá-la ao longo da minha intervenção com as obras de literatura infantil.

Em suma, considero que proporcionei múltiplas aprendizagens às crianças com quem partilhei esta investigação. Sinto que promovi momentos enriquecedores para o seu

desenvolvimento enquanto cidadãos, de forma a incentivar nas mesmas o espírito de agir e pensar eticamente e os relacionamentos baseados na amizade, no respeito, na aceitação da diferença e/ou no companheirismo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores – Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, 1, pp. 21-30.
- Azevedo, F. (Coord.) (2007). *Formar leitores: Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Azevedo, F. & Balça, Â. (2016a). Pensar a cidadania hoje através da educação literária. In Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. (pp. 121-131). Lisboa: PACTOR.
- Azevedo, F. & Balça, Â. (2016b). Educação Literária e Formação de Leitores. In Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. (pp. 1-13). Lisboa: PACTOR.
- Balça, Â. & Pires, M. N. C. (2013). *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores*. Carnaxide: Santillana.
- Balça, Â. & Leal, E. (2014). *A leitura no contexto da educação pré-escolar*. Álabe 10. [www.revis- taalabe.com] DOI 10.15645/Alabe.2014.10.5.
- Balça, Â., & Costa, P. (2017) Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino Em Re-Vista, Uberlândia*, v.24, n.1, pp.201-220.
- Bastos, G. (1992). Para uma pedagogia da leitura: o papel da Literatura infantil e juvenil. Em C. Reis, *Discursos, estudos de língua e cultura portuguesa*. Universidade Aberta.
- Bento, I. & Balça, Â. (2016). *Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor nº 52, p. 81-100.
- Bruner, J. (1996). Pedagogia Cultural. In Bruner J. *Cultura da Educação*. (p.71-95). Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Governo de Portugal: Ministério de Educação e Ciência.
- Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. e Tavares, T. C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Cervera, J. B. (2003). *Teoría de la literatura infantil* (3ª ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero. Consultado a 13 de setembro de 2020 em

<https://pt.scribd.com/document/350670077/TEORIA-DE-LA-LITERATURA-INFANTIL-Juan-Cervera-Ed-Mensajero-pdf>.

- Conselho da Europa (2012/2016). *Manual para a Educação para os Direitos Humanos com Jovens*. (tradução portuguesa “Dínamo – Associação de Dinamização Sociocultural para a tradução em Língua Portuguesa”).
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 2(XIII), pp. 355-380.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 1º Ciclo do Ensino Básico: Português*. Lisboa: República Portuguesa.
- Estrela, M.T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Filgueiras, M. S. (2010). *O espaço e o seu impacto educativo: Quais as principais características da gestão e organização do espaço em educação infantil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Folque, M. A. (2010). Interviewing Young Children. In G. M. Naughton, S. A. Rolfe & I. SirajBlatchford (Eds.), *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory & Practice* (2nd ed., pp. 239-260). Crows Nest: Allen & Unwin.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, A. (2020). *A organização da sala como Comunidade de Aprendizagem*. Universidade de Évora.
- Junça, M. (2016). Educação literária e contadores de histórias: um testemunho na primeira pessoa. In Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. (pp. 113-120). Lisboa: PACTOR.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Fundação Calouste Glubenkian. Lisboa.
- Lei nº46/86 de 14 de outubro. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Consultado a 15 de setembro de 2020 em https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?p_p_state=maximized.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões teórico-práticas. *Visão Panorâmica Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora (pp. 76 – 105).

- Monteiro, R. (Coord.), Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L. M., Araújo, H. C., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa. XXI Governo Constitucional.
- Moufarda, C. M. (2014). *A importância e o impacto das rotinas na creche e no jardim de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Nisa, S. (1998). “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa” in FORMOSINHO, O. et al. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira Martins, G.(coord), Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: DGE. ISBN: 978-972-742-416-0.
- Pereira, C., Balça, A. & Pires, M. N. (no prelo). O domínio da Educação Literária: da literatura para a infância à prática pedagógica. In R. J. Souza, C. C. Torrijos & A. Balça, *Literatura e formação docente: práticas educativas no Brasil, Espanha e Portugal*. São Paulo: Educação Literária.
- Pereira, V. (2013). Educar para Ser: A Educação para a Cidadania nas obras *A Que Sabe a Lua?* e *O Nabo Gigante*. *Aprender* N.º33. Escola Superior de Educação de Portalegre. ISSN: 0871-1267.
- Rodrigues, M. A. (2014). *Educar para os valores através da Literatura Infantil: Um projeto de investigação-ação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Viseu.
- Silva (coord.), I., Marques, L., Mata, L., e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Yopp, H. & Yopp, R. (2006). *Literatura based Reading activities* (4ª ed.). Boston: Pearson.
- Zabalza, M.A. (1998). Qualidade Em Educação Infantil. *A Organização dos Espaços na Educação Infantil* (p. 229-280). Porto Alegre: ArtMed.

Obras literárias de potencial receção infantil:

- Bruna, D., (2006). *Miffy e Melanie*. Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Chiesa Mateos, M. (2010). *Migrando*. 1ª edição, Lisboa: Orfeu Negro.
- Dios, O. (2020). *Monstro Rosa*. 2ª edição, Lisboa: Livros Horizonte.
- Lionni, L. (2019). *Cornelius*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal.
- Mantchev, L. (2017). *Elefantes não entram*. 1ª edição, Óbidos: O Bichinho de Conto.
- Mckee, D. (2017). *O Elmer*. 1ª edição, Lisboa: Nuvem de Letras.
- Peña, M. (2017). *A Última Paragem*. Coimbra: Editora Minotauro.
- Safran, S. (2011). *Somos Todos Diferentes*. 4ª edição, Lisboa: Editorial Presença.

Apêndices

Apêndice A – Guião da entrevista semiestruturada a alunos do 3.º ano do 1.º CEB

Guião de Entrevista

Guião da entrevista semiestruturada a alunos do 3.º ano do 1.º CEB

Esta entrevista é realizada no âmbito de um estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esse estudo é intitulado “Educar para a Cidadania através da Literatura Infantil” e tem como objetivo compreender como promover a cidadania através da Literatura Infantil no contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As informações são confidenciais e serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo, garantindo o anonimato dos entrevistados. Obrigada pela colaboração.

Blocos	Objetivos	Questões
Identificação do/a aluno/a.	Caraterizar o/a aluno/a.	<ol style="list-style-type: none">1. Como te chamas?2. Quantos anos tens?3. Em que ano de escolaridade te encontras?
Representação sobre Multiculturalidade, R Racismo e Migração.	Conhecer a conceção dos/as alunos/as sobre Multiculturalidade, Racismo e Migração.	<ol style="list-style-type: none">1. Já ouviste falar sobre multiculturalidade?<ol style="list-style-type: none">1.1. Podes-me dizer o que é?2. Sabes o que é o racismo?<ol style="list-style-type: none">2.1. O que é, para ti, ser uma pessoa racista?3. Alguma vez ouviste falar em pessoas migrantes?<ol style="list-style-type: none">3.1. Sabes o que é a migração?3.2. Conheces alguma pessoa migrante? Queres explicar quem é?3.3. Consideras importante aceitar pessoas imigrantes no nosso país? Porquê?4. Achas que mesmo havendo pessoas diferentes todas têm direitos iguais? Porquê?5. E deveres? Achas que mesmo havendo pessoas diferentes todas têm deveres iguais? Porquê?

**Apêndice B – Transcrição das respostas das crianças à entrevista realizada antes da
leitura das obras de literatura infantil**

	1. Já ouviste falar sobre multiculturalidade?	1.1 Podes-me dizer o que é?	2. Sabes o que é o racismo?	2.1. O que é, para ti, ser uma pessoa racista?
AM	Não	-	Raça	Não sei
BC	Não	-	Não	Não sei
CMC	Não	-	Não	Não sei
CFC	Não	-	Não	Ninguém me explicou ainda.
EP	Eu acho que não	-	Mais ou menos.	Não sei explicar muito bem.
FR	Não	-	Sei	É uma pessoa que por causa da cor não gosta dessa pessoa
ÍC	Não	-	Não	Não sei
JMS	Não	-	Sei	É por exemplo uma pessoa que não gosta da outra por factos que têm no corpo. Às vezes as pessoas são mais racistas porque têm outro tipo de cor de pele.
JM	Já	Não sei explicar.	Mais ou menos.	Eu não entendo muito bem o que é uma pessoa racista, mas acho que é uma pessoa com deficiências.
MCR	Não	-	Sei	É uma pessoa que diz mal das pessoas sendo doutra cor ou doutra língua ou doutra nacionalidade.
MAC	Não	-	Não	Não sei
MIR	Não	-	Não	Não sei
MMR	Não	-	Sim	É uma pessoa que vê cores diferentes.
MRC	Não	-	Não	Não sei
MTC	Não	-	Sim	É distinguir os pretos dos brancos.
MS	Não	-	Sim	É quando uma pessoa quando por exemplo há uns brancos e outros pretos e uma pessoa gosta mais do que uns do que outros.
MS	Não	-	Mais ou menos	Não sei explicar.
MC	Não me lembro de ter ouvido.	-	Sim	É tipo uma pessoa é lenta e eu digo “essa pessoa é mesmo rápida!”.

SA	Não	-	Não	Sei, mas não sei explicar.
SL	Não	-	Mais ou menos	Uma pessoa racista é que não percebe muito bem que a outra pessoa é negra e assim e não gosta muito dessa pessoa.
TC	Não	-	Não	Não sei
VV	Não	-	Não	Não sei

	3. Alguma vez ouviste falar em pessoas migrantes?	3.1. Sabes o que é a migração?	3.2. Conheces alguma pessoa migrante? Queres explicar quem é?	3.3. Consideras importante aceitar pessoas imigrantes no nosso país? Porquê?
AM	Não	Não	Não	-
BC	Não	Não	-	-
CMC	Não	Não	-	-
CFC	Não	Não	-	-
EP	Os meus pais já me disseram, mas foi quando eu era muito mais pequena.	É as pessoas irem para outro país	Não	Sim. Não sei muito bem
FR	Não	Não	-	-
ÍC	Não	Não	-	-
JMS	Por acaso já. São pessoas que vão de outros países para viver para outros.	-	Por acaso conheço o meu tio. O meu tio teve muitos trabalhos. O meu tio já teve de viver em Lisboa, Barcelona e agora está a viver em Londres.	Sim. Porque começam a descobrir que só por ser um país pequeno não significa que não seja giro.
JM	Não	Não	-	-
MCR	Não	Não	-	-
MAC	Não	Não	-	-
MIR	Não. A minha mãe não me conta muitas coisas.	Não	-	-
MMR	Não	Não	-	-
MRC	Não	Não	-	-
MTC	Sim	Não	Não	-
MS	Não	Não	-	-
MS	Não	Não	-	-
MC	Sim	É tipo nos Estados Unidos e uma pessoa dos Estados Unidos vai	Não	Sim. Porque deixarmos estar no nosso país vão nos ajudar e assim vamos ser muito melhor.

		viver para outro país.		
SA	Não	Não	-	-
SL	Não	Não	-	-
TC	Não	Não	-	-
VV	Não	Não	-	-

	4. Achas que mesmo havendo pessoas diferentes todas têm direitos iguais? Porquê?	5. E deveres? Achas que mesmo havendo pessoas diferentes todas têm deveres iguais? Porquê?
AM	Umhas têm direitos diferentes das outras porque há um direito neste país que outro país pode não ter.	Essa não sei responder.
BC	Sim	Acho que sim
CMC	Não	Não
CFC	Sim	Não
EP	Sim. Não sei explicar	Não sei
FR	Sim. Porque por serem pessoas diferentes, devemos ter o mesmo respeito porque são iguais a nós.	Sim. Não sei
ÍC	Sim. Porque elas são pessoas iguais a nós.	Acho que não. Não sei explicar.
JMS	Às vezes não. Como os brancos normalmente são mais ricos, os negros depois em África têm muito poucos direitos. Não têm papel, não têm mesas, não têm lápis, não têm nada, só têm natureza.	Às vezes também como os meninos negros precisam de mais cuidado não têm assim muitos deveres
JM	Não. Porque por exemplo, uma pessoa tem o direito de ser cantora e outra pessoa pode não ter o direito de ser cantora. Porque pode haver nas leis e isso tudo.	Acho que sim porque uma pessoa tem o dever de fazer os trabalhos de casa e fazer as tarefas.
MCR	Sim. Porque são todos seres humanos e são todos iguais sem ser pela pele e pela língua.	Sim. Porque há pessoas como as mães que têm mais deveres que os filhos.
MAC	Não. Porque cada um tem os seus direitos.	Não. Porque cada um tem os seus deveres. Porque cada um anda em escolas diferentes e trabalhos diferentes.
MIR	Não. Não sei bem explicar porquê	Não. Porque todos são diferentes, porque todos

		temos coisas diferentes para fazer.
MMR	Não. Porque as pessoas têm pais diferentes, os pais têm outras escolhas, trabalham em sítios diferentes.	Não. Porque as pessoas diferentes não podem fazer algumas coisas e as pessoas normais que têm uma vida normal têm a possibilidade de fazer mais coisas.
MRC	Há umas que sim e umas que nem por isso. Não sei explicar	De vez em quando sim. Não sei explicar
MTC	Sim. Porque são todas seres humano.	Sim. Porque toda a gente tem deveres. Os adultos, as crianças...
MS	Sim. Porque apesar de serem diferentes não significa que tenhamos de tratar os outros de forma diferente, porque somos todos pessoas, somos todos seres humanos.	Não. Porque cada uma trabalha num sítio. Por exemplo uma trabalha no médico e outra nos bombeiros.
MS	Sim. Porque lá por sermos diferentes não significa que temos de fazer coisas diferentes. Podemos ser iguais.	Acho que sim. Porque devem fazer algumas coisas. Todos os países têm uns deveres e algumas pessoas não fazem, mas a maior parte das pessoas fazem os deveres todos.
MC	Sim. Porque, por exemplo, o Diogo pode ser um menino diferente, mas tem os mesmos direitos que eu.	Sim. Porque, por exemplo, eu trabalho e o Diogo também tem de trabalhar.
SA	Têm. Porque são diferentes.	Mais ou menos. Porque há pessoas que têm outra pele podem mudar-se para cá e outras que têm outra pele podem ir viver para outro sítio.
SL	Sim. Porque todas as pessoas não são bem iguais, mas todas as pessoas têm o direito de fazer uma coisa. Por exemplo, se eu quiser saltar à corda e outra pessoa quiser, ela tem o direito de fazer isso. Não	Sim. Porque elas são pessoas iguais a nós e não têm nada de diferentes. São pessoas iguais a nós.

	sou eu que a vou obrigar a não fazer isso.	
TC	Não. Porque há pessoas diferentes e então se elas tiverem problemas têm de fazer umas coisas diferentes. Por exemplo, se nós formos a uma loja experimentas umas roupas as pessoas deficientes têm de ir num sítio próprio para elas.	Não. Porque há uns que têm de lavar roupa, outros têm de estender a roupa, outros têm empregos que passam o dia lá.
VV	Não. Porque os países podem não ser iguais ao nosso. Têm outras coisas.	Não.

**Apêndice C – Transcrição das respostas das crianças à entrevista realizada após da
leitura das obras de literatura infantil**

	1. Já ouviste falar sobre multiculturalidade?	1.1. Podes-me dizer o que é?	2. Sabes o que é o racismo?	2.1. O que é, para ti, ser uma pessoa racista?
AM	Não	-	A raça.	-
BC	Não.	-	Sim	É quando as pessoas, por exemplo tratam mal outras pessoas.
CMC	Não	-	Não	-
CFC	Já	É uma sociedade onde existem várias culturas	Sim	É uma pessoa não ser simpática e ser má para outras pessoas
EP	Não	-	Sim	Não sei explicar
FR	Sim	É existir várias culturas	Sei	É gozarmos com pessoas que são de outro país ou que têm uma cor diferente
ÍC	Sim	Não sei explicar muito bem	Mais ou menos	Não sei explicar
JMS	Sim, já ouvi falar, tu falas-nos sobre isso	São pessoas de outras culturas, de outros países, que vivem no mesmo sítio	Sim	Ser uma pessoa racista para mim é a pior coisa que há, porque para mim ser racista faz com que não conheçamos bem o outro. E não são só os pretos que são racistas pelos brancos e os brancos que são racistas pelos pretos. Também há pretos que são racistas com pretos e brancos com brancos.
JM	Mais ou menos	Não sei explicar	Sim	É uma pessoa de outra cor que quando vem de outro país as pessoas podem achar que ela é esquisita por causa da cor ou porque é preta ou mais avermelhada...
MCR	Sim	São as pessoas de várias culturas que vivem em comunidade	Sei	É uma pessoa ser por exemplo castanha e gozar com o outro que é branco
MAC	Sim	É uma sociedade onde vivem várias pessoas de vários países, como naquele livro "A	Sim	É por exemplo nós brancos gozarmos com os negros

		Última Paragem”, que nos lê-te.		
MIR	Sim	Não sei explicar	Sim	É, por exemplo, quando uma pessoa branca trata mal uma pessoa preta ou ao contrário
MMR	Já	São pessoas de várias raças que vivem em vários países	Sim	É, por exemplo, dizer que uma pessoa é azul e não gostar dessa pessoa
MRC	Sim	Pessoas que são de outras culturas, mas brincam e são amigos	Sim	É, por exemplo, nós que somos brancos irmos gozar com uma pessoa azul
MTC	Sim	Não consigo explicar	Sim	É não aceitar a raça ou cor de outra pessoa
MS	Sim	São pessoas de vários países, de várias outras línguas e que são de várias cores e vivem na mesma região	Sim	É quando uma pessoa gosta mais de uns do que doutros
MS	Sim	São muitas pessoas de outras culturas que vivem juntos	Sim	É uma pessoa gostar mais dos pretos ou dos brancos
MC	Sim	É quando numa cidade ou país vivem pessoas de várias culturas	Sim	É fazer pouco do outro, tratar mal o outro
SA	Sim	São pessoas de várias culturas que vivem na mesma cidade	Sei	Uma pessoa racista é ver uma pessoa de outro país e de outra cor e dizer “Ah, tu és de outro país, eu não quero brincar contigo porque tu és de outra cor”
SL	Sim	São pessoas diferentes que vivem na mesma região	Não	Agora não me estou a lembrar
TC	Sim, já, com a Cláudia	É quando várias pessoas de várias culturas vivem na mesma zona	Sim	Racismo é quando uma pessoa é preta, não gosta de azuis nem de brancos

	3. Alguma vez ouviste falar em pessoas migrantes?	3.1. Sabes o que é a migração?	3.2. Conheces alguma pessoa migrante? Queres explicar quem é?	3.3. Consideras importante aceitar pessoas imigrantes no nosso país? Porquê?
AM	Não	Não	-	-
BC	Sim	Não sei explicar	Não	Sim. Porque se nós fossemos para o país delas gostávamos que elas os aceitassem bem
CMC	Não	Não	Não	-
CFC	Já	Sim, são pessoas que viajam para outro país, para viver lá	Não	Sim, porque temos de aceitar
EP	Sim	É quando as pessoas vão viver para outro país à procura de trabalho e de outra casa	Não	Sim. Porque não têm casa e para elas não viverem na rua
FR	Sim	É quando temos e ir viver para outro país	Sim. Conheço dois meninos da equipa de futsal dos mais velhos. Ele veio da China ou do Japão viver para cá	Sim, eu aceito porque se fossemos nós também queríamos ser bem recebidos no país deles

ÍC	Já	Não me lembro	Não	Sim. Porque toda a gente é igual e temos de aceitar os outros como são
JMS	Sim, no outro dia até estivemos a fazer um texto sobre pessoas que vão viver para outros países.	É ir viver para outro país, como por exemplo, por o país estar em guerra como os refugiados	O tio. O meu tio foi viver para Londres	Claro. Eu aceito porque gosto de conhecer as outras pessoas, conhecer os seus países e as tradições desses países
JM	Sim, já	A migração é quando uma pessoa tem de sair do seu país e tem de ir viver para outro ou porque os seus países perderam o emprego, ou o seu país está em guerra	Não	Sim. Porque elas também têm de ser aceites. Se elas não forem aceites para onde é que elas irão? Eu sei que há outros países para onde elas possam ir e assim, mas eu acho que elas têm de ser aceites para onde querem ir
MCR	Sim	É mudar de país	Conheço. O meu padrasto. Ele vivia em Espanha e veio viver para Portugal	Sim, porque não devemos tratar mal as outras pessoas

MAC	Sim	É quando os pais de uma pessoa ficam sem emprego, essas pessoas têm de ir para outro país viver e isso é emigrar	Não	Acho muito
MIR	Já ouvi sim	É como no livro migrando, quando uma pessoa vai viver para outro país	Sim. O meu irmão emprestado, vivia em Moçambique e veio viver para Portugal	Sim. Porque se eu não aceitasse, também não aceitava a minha mãe emprestada e os meus manos emprestados
MMR	Sim	São pessoas que estão no país delas e têm de mudar para outro país para ter uma vida melhor	Sim. É uma menina que anda comigo na ginástica, que é brasileira. Ela teve de se mudar para cá para ter uma vida melhor	Sim. Porque toda a gente tem o direito a ter uma vida boa
MRC	Já	É uma pessoa de outro país que vem de avião para cá viver	Há pessoas que vêm, mas não conheço	Sim. Porque as pessoas que vêm de outro país têm de ser bem tratadas como eram tratadas lá no país delas
MTC	Sim	São pessoas que saem do seu	Sim. A minha tia que há uns anos, foi	Sim. Porque temos de viver todos em

		país para ir viver para outro	viver para a Roménia. Ela envia-nos cartas a mostrar como é a neve	comunidade e temos de aceitar as outras pessoas
MS	Sim	É quando uma pessoa vive num país e tem de sair desse país para ir à procura de um trabalho melhor ou de uma vida melhor	Não	Sim. Porque apesar de serem diferentes são iguais a nós
MS	Sim	São pessoas que não podem estar no seu país e têm de ir viver para outro país	Não	Sim. Porque se fosse eu também não iria gostar que me tratassem mal
MC	Sim	É quando uma pessoa de um país não arranja trabalho ou o país está em guerra, vai viver para outro país	Sim conheço. Há meninos nesta escola que vêm de outro país e eu conheço-os	Sim. Porque elas não são diferentes. São só de outro país e temos de aceitá-las
SA	Sim	É, por exemplo, as pessoas que vivem cá em Portugal	Não	Sim. Porque temos de aceitar todos como são. Sejam

		terem de emigrar para outro país para irem à procura de emprego		do nosso país ou não
SL	Já	A migração é mudar de país e ir para outro	Não	Sim. Porque temos de aceitar todos
TC	Já	É quando uma pessoa muda de país à procura de uma vida melhor	Não	Sim. Porque ficamos com mais habitantes

	6. Achas que mesmo havendo pessoas diferentes todas têm direitos iguais? Porquê?	7. E deveres? Achas que mesmo havendo pessoas diferentes todas têm deveres iguais? Porquê?
AM	Algumas. Uns direitos são iguais e outros são diferentes. Porque um está em França, outro em Lisboa, por isso têm hábitos diferentes.	Deveres... Os deveres não sei.
BC	Sim, porque não é por uma pessoa ter alguns defeitos que não pode ter direitos iguais	Sim. Não sei explicar muito bem
CMC	Não. Porque umas podem ter uns direitos e outras outros	Não. Porque uma pode querer fazer uma coisa e outra, outra coisa
CFC	Não	Não
EP	Não sei	Não sei
FR	Depende. As pessoas são iguais, são seres humanos, mas depois há pessoas com problemas, como o D., por exemplo, que tem de ter outros direitos	Acho que alguns têm de ter, que por causa de outros problemas não conseguem ter.
ÍC	Sim. Porque toda a gente são pessoas, toda a gente é igual	Acho que não. Não sei explicar.
JMS	Não	Às vezes não
JM	Mais ou menos. Não quero explicar	Não. Não sei explicar
MCR	Sim. Porque podem ser diferentes na cultura, mas todas deve ter os mesmos direitos e os mesmos deveres	Sim.
MAC	Não. Porque cada um tem os seus direitos	Alguns. Portar bem, fazer pouco barulho
MIR	Não. Alguns têm direitos diferentes	Não sei
MMR	Sim. Porque acho que todos os pais pensam ter os filhos dessa maneira boa	Iguais não, mas têm deveres. Porque todos os pais e mães são diferentes e podem pensar de outra maneira
MRC	Sim. Porque é viver em comunidade	Sim

MTC	Sim. Porque todas as pessoas têm de ter direitos	Sim. Têm deveres
MS	Sim. Não é por uma pessoa vir de outro país que tem direitos diferentes dos nossos	Não. Porque cada uma quer fazer uma coisa
MS	Sim. Porque todos devemos ser tratados de igual	Nem todas. As crianças têm alguns deveres que os adultos não têm
MC	Sim. Porque eu tenho os mesmos direitos que as pessoas da Inglaterra, por exemplo	Sim. Por exemplo, eu tenho o dever de não tratar mal as pessoas e na Inglaterra os meninos também têm esse dever
SA	Sim. Porque na verdade nós somos todos irmãos e também somos todos amigos e por isso temos de deixar os outros viverem o que nós vivemos	Sim. É parecido ao que expliquei com os direitos
SL	Sim. Porque são pessoas	Nem todas
TC	Sim. Porque neste país a pessoa pode aprender connosco as coisas de cá	Sim. Porque como o D. ele não consegue ver o quadro, mas está a aprender como qualquer outra pessoa