

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

Verónica Santiago Cairrão

Prática de Ensino Supervisionada

jul | 2023

GUARDA  
POLI  
TÉCNICO



**Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto**

Instituto Politécnico da Guarda

# **POLI TÉCNICO GUARDA**

## **Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

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

Verónica Santiago Cairrão

Julho | 2023

**Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto**

Instituto Politécnico da Guarda

# POLI TÉCNICO GUARDA

## **Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

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

**Orientador:** Prof. Doutor Pedro José Arrifano Tadeu

Julho | 2023

## **Agradecimentos**

Dizia Ghandi que *nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo para a vitória é o desejo de vencer* e eu acredito que este desejo é motivado não só pela nossa força interior como, também, pelo apoio incansável das pessoas que nos rodeiam.

Nesse âmbito, estarei eternamente grata a todos aqueles que, incondicionalmente, me acompanharam neste processo que, até ao momento, se caracteriza por ser o mais importante na construção da minha identidade enquanto futura profissional de educação.

Por isso, primeiramente, quero agradecer à minha família por aceitar todas as decisões e escolhas que fui fazendo ao longo da vida, mostrando-me que todas elas seriam possíveis de atingir desde que conseguisse superar os obstáculos que iam surgindo no decorrer da jornada. Graças a vocês, consegui superar todos esses obstáculos e estarei preparada para superar os restantes que virão de cabeça erguida e recordando que, por vezes, é necessário fazer escolhas que nem sempre são as que queremos, mas que no final são aquelas que mudarão por completo o rumo às nossas vidas.

Quero, também, agradecer à instituição que me acolheu ao longo desta etapa educativa, ao Instituto Politécnico da Guarda, que providenciou todos os recursos cruciais para garantir o meu sucesso académico. Foi através dela que conheci os excelentes professores que tiveram um papel fundamental no meu crescimento profissional e pessoal, mostrando-me que a vida é feita de etapas que são reflexo do nosso esforço e trabalho árduo. Com eles aprendi que ensinar é muito mais do que transpor conhecimentos... é proporcionar momentos de afetividade, amizade e empatia, pois ser professor é saber ser amigo, cuidador, corajoso e desafiador.

Dedico um especial agradecimento ao Professor Doutor Pedro Tadeu, pois mais do que um professor e orientador, tornou-se um grande exemplo de dedicação e compromisso. Foi graças ao seu trabalho que desenvolvi especial interesse por temáticas de grande relevância no setor da Educação que culminaram na realização do estudo aprofundado neste documento. Com a sua ajuda, percebi que na Educação não existe apenas um caminho a seguir... e é em todos estes caminhos existentes que realmente encontramos o significado de Educar.

A todo o pessoal docente e não docente do Jardim de Infância de Panóias e da Escola Adões Bermudes, quero dedicar o meu mais profundo agradecimento pela hospitalidade e pelo carinho que demonstraram para comigo ao longo do estágio. Convosco percebi que, acima de tudo, é extremamente importante trabalhar num ambiente harmonioso e equilibrado, onde existe interajuda, cooperação e solidariedade.

À Educadora Ema Mateus, agradeço do fundo do coração todo o empenho e dedicação que demonstrou para comigo enquanto estagiária e todos os conselhos e apoio que me direcionou enquanto pessoa jovem prestes a entrar no mundo do trabalho.

Devido ao seu profissionalismo, aprendi, cresci e evolui enquanto pessoa e profissional, percebendo que, realmente, não há nada que nos deixe com o coração mais preenchido do que trabalhar, todos os dias, numa profissão que não só ajuda a criança a desenvolver-se a todos os níveis, como constrói uma futura geração que poderá fazer do Planeta Terra, um mundo melhor.

Por último, mas não menos importante, agradeço intensamente aos meus amigos que se mostraram sempre disponíveis para me ajudarem a ultrapassar dificuldades e desafios que pareciam ser impossíveis de superar. Graças a vocês, aprendi que a união faz a força e que tudo é possível de alcançar, tendo as pessoas certas ao nosso lado.

A todos, deixo aqui presente a minha sincera gratidão.

## Resumo

Em pleno século XXI, num país ciente da sua diversidade cultural, continuam a existir constrangimentos no que diz respeito à integração de crianças de diferentes nacionalidades no setor educacional. Tendo esta problemática em mente, foi realizado o presente relatório no âmbito da unidade curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda (ESECD), que tem como finalidade a obtenção do grau de mestre habilitador à docência.

Neste âmbito, são descritas as instituições frequentadas na PES I e II, assim como as atividades aí realizadas, expondo-se e refletindo-se, em seguida, acerca de um estudo realizado na PES II, em torno do currículo educativo das escolas públicas.

Este documento encontra-se dividido em três capítulos: Capítulo I, *Enquadramento Institucional*; Capítulo II, *Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada*, onde é referida a experiência de ensino a nível da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB; e Capítulo III, *O Multiculturalismo nas Escolas do Século XXI*, onde é retratado o tema em estudo.

Com a realização deste estudo, pretende-se, como primeiro objetivo, perceber se as escolas têm condições para garantir a integração e inclusão escolar dos alunos cuja língua não materna é o português e, como segundo objetivo, procura-se analisar se os docentes têm formação para lidar com esta realidade ao lecionar um plano de estudos que dê ênfase a uma educação multicultural.

De modo a salientar esta problemática e dar resposta às questões aqui estipuladas, foi elaborado um questionário destinado a professores de Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, implementado em diversos agrupamentos de escolas dos vinte distritos de Portugal Continental e Regiões Autónomas. Os resultados obtidos comprovaram que o sistema educativo não está a oferecer uma resposta adequada faces às necessidades do ensino num ambiente de aprendizagem culturalmente diverso.

**Palavras-Chave:** Diversidade Cultural, Integração, Multiculturalismo, Inclusão, Educação Multicultural.

## **Abstract**

In the midst of the 21st century, in a country where society recognizes its cultural diversity, there are still constraints regarding the integration of children from different nationalities in the educational sector. With this issue in mind, the present report was carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice (PES) curricular unit, integrated in the Master's degree in Pre-School Education and Primary Education (1st Cycle of Basic Education) at the School of Education, Communication, and Sport of Guarda (ESECD), aiming to obtain the master's degree and enabling teaching.

In this context, the institutions attended in PES I and II are described, as well as the activities carried out through them. Subsequently, a study carried out in PES II is presented and reflected upon, focusing on the educational curriculum of public schools.

This document is divided into three chapters: Chapter I, Institutional Framework; Chapter II, Description of the Supervised Teaching Practice Process, where the teaching experience in Pre-School Education and Primary Education is mentioned; and Chapter III, Multiculturalism in 21st Century Schools, where the studied subject is portrayed.

With the development of this study the first objective is to understand if schools have the necessary conditions to guarantee the integration and school inclusion of students whose native language is not Portuguese. The second objective seeks to analyze if teachers are trained to deal with this reality when teaching a curriculum that emphasizes multicultural education.

In order to highlight this issues and address the questions established here, a questionnaire was developed for Pre-School and Primary Education teachers. It was implemented in various school clusters across the twenty districts of Continental Portugal and the Autonomous Regions. The results obtained proved that the educational system is not providing an adequate response to the needs of teaching in a culturally diverse learning environment.

**Keywords:** Cultural Diversity, Integration, Multiculturalism, Inclusion, Multicultural Education.

## **Lista de Siglas e Acrónimos**

- AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
- AEAAG – Agrupamento de Escolas de Afonso de Albuquerque da Guarda
- AESE – Agrupamento de Escolas da Sé
- ATL – Atividades de Tempos Livres
- CAF – Componente de Apoio à Família
- CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança
- DGE – Direção-Geral da Educação
- DGEEC – Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência
- DVD – *Digital Optical Disc*
- ESECD – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
- GM – Geometria e Medida
- JI – Jardim de Infância
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME – Ministério da Educação
- NO – Números e Operações
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- ONU – Organização das Nações Unidas
- OTD – Organização e Tratamento de Dados
- PALOP – País Africano de Língua Oficial Portuguesa
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PES I – Prática de Ensino Supervisionada I
- PES II – Prática de Ensino Supervisionada II
- PNA – Plano Nacional das Artes
- PNC – Plano Nacional de Cinema
- PNL – Plano Nacional de Leitura
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
- TMG – Teatro Municipal da Guarda
- TOTMED – *Tools for Teaching in Multicultural Education*
- UC – Unidades Curriculares
- UNICEF – *United Nations International Children's Emergency Fund*
- CEB – Ciclo do Ensino Básico



## Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Lista de Siglas e Acrónimos.....	v
Índice de Figuras .....	vii
Índice de Gráficos .....	viii
Índice de Tabelas.....	x
Introdução .....	1
Capítulo I – Enquadramento Institucional.....	3
1. Caracterização do Meio.....	4
2. Caracterização das Instituições .....	9
2.1. Jardim de Infância de Panóias .....	9
2.1.1. Organização do Espaço da Instituição.....	10
2.1.2. Caracterização da Equipa Educativa .....	17
2.1.3. Caracterização Psicopedagógica do Grupo .....	18
2.2. Escola Básica Adães Bermudes .....	23
2.2.1. Organização do Espaço da Instituição.....	23
2.2.2. Caracterização Psicopedagógica da Turma .....	30
2.2.3. Caracterização Sociocultural da Turma .....	33
Capítulo II – Descrição do Processo da Prática de Ensino Supervisionada .....	35
3. Descrição do Processo da Prática de Ensino Supervisionada .....	36
3.1. Experiência de Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar.....	38
3.2. Experiência de Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico...	46
3.3. Considerações Finais.....	56
Capítulo III – Multiculturalismo nas Escolas do Século XXI.....	58
4. Contextualização Teórica .....	59
5. Metodologia .....	65
5.1. Natureza da Investigação.....	65
5.2. Técnica de Recolha de Dados .....	66
5.3. Apresentação e Discussão de Resultados .....	68
5.4. Trabalhos Futuros.....	84
Reflexão Final .....	85
Referências Bibliográficas .....	87
Anexos e Apêndices.....	95
Anexos.....	96
Apêndices.....	99

## Índice de Figuras

Figura 1 - Mapa do Concelho da Guarda .....	4
Figura 2 - Mapa do Distrito da Guarda e respetiva localização .....	5
Figura 3 – AESE .....	7
Figura 4 – AEAAG .....	8
Figura 5 - Jardim de Infância de Panóias .....	9
Figura 6 - Mapa rodoviário da freguesia de Panóias de Cima .....	9
Figura 7 - Planta da Sala de Atividades .....	12
Figura 8 - Escola Adães Bermudes, Guarda.....	23
Figura 9 - Biblioteca Manuel António Pina .....	24
Figura 10 - Pátio Exterior.....	25
Figura 11 - Sala de Aula.....	25
Figura 12 - Placard Expositivo.....	26
Figura 13 - Placard das Estações.....	27
Figura 14 - Planta da Sala de Aula.....	27
Figura 15 - Atividade Dia do Pijama "Chegou a hora de dormir" .....	41
Figura 16 - Atividade "Onde está o som?" .....	42
Figura 17 - Desenho e Pintura Livre .....	43
Figura 18 - Atividade "Vamos à Selva" .....	45
Figura 19 - Atividade "Banca de Vendas" .....	50
Figura 20 - Confeção de uma receita .....	51
Figura 21 - Atividade "O Meu Telejornal" .....	54
Figura 22 - Atividade Colaborativa.....	56

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Divisão do grupo por género .....	18
Gráfico 2 - Faixa etária do grupo .....	18
Gráfico 3 - Divisão da turma por género.....	30
Gráfico 4 - Faixa etária da turma .....	30
Gráfico 5 - Média de classificações por aluno .....	31
Gráfico 6 - Variável: Sexo .....	69
Gráfico 7 - Idade média do corpo docente em Educação Pré-Escolar e no 1º CEB.....	69
Gráfico 8 - Variável: Idade.....	70
Gráfico 9 - Variável: Tempo de Serviço .....	71
Gráfico 10 - Variável: Valência Educativa .....	71
Gráfico 11 - Representação gráfica dos dados obtidos à questão: "Costuma ter alunos de outras nacionalidades?" .....	73
Gráfico 12 - Representação gráfica dos dados obtidos à questão: "Atualmente, tem alunos de outras nacionalidades?" .....	74
Gráfico 13 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Considera a instituição onde trabalha como uma..." .....	74
Gráfico 14 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade na comunicação oral" .....	75
Gráfico 15 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade na comunicação escrita" .....	75
Gráfico 16 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade em estabelecer uma relação de interação com os alunos de outra nacionalidade" .....	76
Gráfico 17 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade na interação e relação entre os alunos de outra nacionalidade e os demais da turma/grupo" .....	76
Gráfico 18 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade no conhecimento das tradições e costumes dos países de origem desses estudantes" .....	77
Gráfico 19 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade no conhecimento dos hábitos alimentares dos países de origem desses estudantes" .....	77
Gráfico 20 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade em relação à metodologia a ser utilizada para a transmissão dos conhecimentos" .....	78
Gráfico 21 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade na seleção de conteúdos para usar na transmissão de conhecimentos" .....	78
Gráfico 22 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Tenho uma preparação específica para o ensino num ambiente de aprendizagem culturalmente diverso" .....	80

Gráfico 23 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Eu sinto que o currículo da escola é construído para atender às necessidades de uma educação multicultural" .....	80
Gráfico 24 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Eu sinto que os conhecimentos obtidos para trabalhar com turmas multiculturais foram adquiridos em formações específicas".....	81
Gráfico 25 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Eu sinto que durante o meu percurso académico foi abordada a educação multicultural como uma realidade próxima" .....	81
Gráfico 26 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Eu sinto que durante o meu percurso académico existiram poucas formações no âmbito de preparação para uma educação multicultural" .....	82
Gráfico 27 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Eu sinto que durante o meu percurso profissional existiram poucas formações no âmbito de preparação para uma educação multicultural" .....	82
Gráfico 28 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Tenho frequentado/já frequentei formações no âmbito de preparação para uma educação multicultural" .....	83
Gráfico 29 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Acho pertinente a realização de mais formações no âmbito de preparação para uma educação multicultural" .....	83

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Quadro de Rotinas.....	40
Tabela 2 - Número de Inquiridos .....	68
Tabela 3 - Ano de Obtenção de Qualificação Profissional.....	70
Tabela 4 - Distritos onde os inquiridos exercem profissão .....	72
Tabela 5 - Média de alunos de outras nacionalidades por ano letivo.....	73
Tabela 6 - Dados subjacentes à questão "Atendendo as suas dificuldades, como as faz para as mitigar?" .....	79

## Introdução

Os fenómenos migratórios sucessivos e, ultimamente, o próprio conflito em solo europeu, têm vindo cada vez mais a tornar o sistema educativo como último refúgio para uma verdadeira inclusão social.

Perante isto, a escola é assim o derradeiro patamar social para ultrapassar diferenças e ajudar na verdadeira inclusão destas crianças na sociedade para a obtenção de uma sociedade mais justa e equitativa na qual todos podem ter um papel a desempenhar de acordo com as suas competências.

Como tal, a presente dissertação, redigida no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, de acordo com o artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, tem como objetivo perceber e refletir se as escolas portuguesas do século XXI têm as ferramentas e meios necessários para lidar com este ambiente multicultural e se têm os professores, que foram formados no século XX, a formação necessária para garantirem o sucesso escolar de alunos cuja língua materna não é o português.

De modo a obter uma apresentação explícita e objetiva dos conteúdos e da informação a retratar, o presente documento encontra-se dividido em três capítulos.

O Capítulo I, denominado por *Enquadramento Institucional*, que tem por objetivo contextualizar o meio que envolve a instituição da entidade acolhedora no âmbito da PES e caracterizá-la ao nível da sua localização, do seu espaço e do grupo que nela se integra.

Ao nível da localização é, primeiramente, elaborada uma breve caracterização da cidade Guarda, uma vez que é nela que se situam ambas as instituições escolares. Seguidamente, faz-se uma descrição mais pormenorizada das freguesias onde cada escola está sediada.

No que se refere à caracterização do espaço da instituição, é evidenciada cada área pertencente à escola, remetendo à organização e ao seu funcionamento. Detalha-se, também, cada zona da sala de atividades e da sala de aulas, apresentando as suas finalidades. Neste ponto também é demonstrado o horário letivo.

Relativamente à caracterização do grupo, é elaborado um breve estudo psicopedagógico subjacente às crianças pertencentes a cada turma, fundamentado através de diversas perspetivas estudadas em contexto teórico como de *Piaget, Kohlberg e Erikson*.

No Capítulo II, intitulado por *Descrição do Processo da Prática de Ensino Supervisionada*, é realizada uma análise reflexiva sobre o processo de estágio efetuado nas duas valências educativas, baseada em atividades previamente planeadas e adaptadas ao público-alvo.

Reflete-se, assim, sobre o período de observação e prática em cada valência, fundamentando todo o trabalho curricular efetuado através de documentos educativos em vigor, facultados pela Direção-Geral da Educação (DGE).

Por fim, é no Capítulo III que se procede à análise fundamentada do tema escolhido, que proveio de uma problemática observada em contexto curricular face à realidade da sociedade atual.

Assim sendo, o tema designado para reflexão neste capítulo é *Multiculturalismo nas Escolas do Século XXI*. Este capítulo está subdividido em dois subcapítulos, o primeiro apresenta uma contextualização teórica e fundamentada relativa ao tema e à problemática abordada, e o segundo refere-se à metodologia aplicada no estudo desenvolvido de forma a estudá-la, analisá-la e compreendê-la.

O presente trabalho termina com uma reflexão final, onde é dada resposta às questões levantadas numa fase inicial de estudo, tendo por base os resultados obtidos através da aplicação de questionários a docentes de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB.

# Capítulo I

**Enquadramento Institucional**



## 1. Caracterização do Meio

A Prática de Ensino Supervisiona I e II ocupou lugar em duas instituições escolares públicas distintas, ambas localizadas no concelho da Guarda.

Em primeira instância, ocorreu no Jardim de Infância (JI) de Panóias, que se situa na freguesia de Panóias de Cima e cuja valência praticada é a Educação Pré-Escolar (Figura 1). Em segunda instância, sucedeu-se na Escola Básica Adões Bermudes, correspondente ao ensino do 1º CEB, situada no centro da cidade da Guarda, mais concretamente, na freguesia da Sé (Figura 1).



Figura 1 - Mapa do Concelho da Guarda  
(fonte: <https://geneall.net/pt/mapa/143/guarda/>)

A cidade da Guarda, localizada na Região Centro de Portugal<sup>1</sup>, pertence ao distrito da Guarda que *está situado no centro da região beirã, entre o Planalto Guarda-Sabugal e a Serra da Estrela*<sup>2</sup>.

A Guarda, delimitada pelos distritos de Bragança, Viseu, Coimbra, Castelo Branco e Espanha (Figura 2), encontra-se localizada no *extremo nordeste da Serra da Estrela*<sup>3</sup> à latitude N. 40° 24' e longitude o. de P. 10° 40', com a Torre de Menagem a 1056 metros acima do nível mar (Rodrigues, 2000, p. 17), sendo assim conhecida como a cidade mais alta de Portugal Continental.

<sup>1</sup> Informação obtida em <https://aese.edu.pt/joomla/index.php/component/jdownloads/?task=download.send&id=452&catid=2&m=0&Itemid=101>, consultado a 9 de março de 2021.

<sup>2</sup> Informação obtida em <https://www.mun-guarda.pt/municipio/concelho/>, consultado a 9 de março de 2021.

<sup>3</sup> Informação obtida em <https://wandering-life.com/guarda-se-catedral/>, consultado a 9 de março de 2021.



Figura 2 - Mapa do Distrito da Guarda e respetiva Localização  
(fonte: <http://agrupamentoaguardabeira.pt/main/>)

A sua localização privilegiada permite-lhe que os seus cerca de 712,11 Km<sup>2</sup> de área sejam partilhados pelas bacias hidrográficas de cursos de águas tão importantes como são os Rios Mondego, Zêzere e Côa<sup>4</sup>.

O Concelho da Guarda é constituído por 43 freguesias, tal como se pode verificar na Figura 1, sendo 42 (...) rurais e 1 urbana, a freguesia da Guarda<sup>5</sup>.

É uma zona montanhosa, repleta de aldeias históricas<sup>6</sup> e de um ar extremamente puro que justifica a tradição de cidade de saúde e bem-estar<sup>7</sup>.

Para além de cidade mais alta, é também conhecida como a cidade dos 5 F's por ser uma cidade bastante Fria, devido ao seu clima montanhoso; Forte, por ser uma área onde abunda o granito; Farta, por ter cursos de água que permitem garantir a sustentabilidade da zona e dos vales férteis; Fiel, proveniente da sua história e das suas características genuínas, remetendo à crise de 1383-1385 e Formosa, por tudo o que é e o que possui<sup>8</sup>.

Recuando na sua história, saliente-se que foi a 27 de novembro de 1199 que lhe foi concedida, por D. Sancho I, o Povoador, o seu primeiro Foral, tornando-se, assim, o seu fundador (Rodrigues, 2000).

Segundo o website PORDATA foi possível averiguar, através da análise dos Censos que, em 2021, o concelho da Guarda registou um total de população residente de 40.155 habitantes<sup>9</sup>.

<sup>4</sup> Informação obtida em <https://www.mun-guarda.pt/municipio/concelho/>, consultado a 9 de março de 2021.

<sup>5</sup> Informação obtida em <https://aese.edu.pt/joomla/index.php/component/jdownloads/?task=download.send&id=452&catid=2&m=0&Itemid=101>, consultado a 9 de março de 2021.

<sup>6</sup> Informação obtida em <https://wandering-life.com/guarda-se-catedral/>, consultado a 9 de março de 2021.

<sup>7</sup> Informação obtida em <https://www.mun-guarda.pt/municipio/concelho/>, consultado a 9 de março de 2021.

<sup>8</sup> Informação obtida em <https://www.mun-guarda.pt/municipio/concelho/>, consultado a 9 de março de 2021.

<sup>9</sup> Informação obtida em <https://www.pordata.pt/Municipios>, consultado a 06 de dezembro de 2021.

Em comparação com épocas anteriores, denota-se a tendência para o decréscimo do número da população deste concelho, sendo o êxodo rural e a fraca industrialização as grandes causas desta queda contínua<sup>10</sup>.

Apesar de se localizar longe do litoral, a Guarda não se caracteriza por ser um distrito isolado devido às *boas acessibilidades inter-regionais e externas*<sup>11</sup> como a sua rede rodoviária e ferroviária. *O território é atravessado pela A25 e pela A23, que constituem os principais eixos da rede viária fundamental ao acesso ao distrito*<sup>12</sup>.

No que diz respeito à sua linha ferroviária, *o distrito é atravessado pela linha da Beira Alta e pela linha da Beira Baixa*<sup>13</sup>.

Todas estas ligações permitiram o encurtamento das distâncias-tempo entre o distrito da Guarda e as restantes regiões do país e de fora do país<sup>14</sup>, potenciando o desenvolvimento da Guarda a todos os níveis, mas, principalmente, ao nível económico.

Através da análise dos dados disponíveis no *site* PORDATA<sup>15</sup> é possível concluir que, ao longo dos anos, existiu um forte crescimento no setor de atividades terciário.

A população empregue neste setor aumentou, consideravelmente, por efeito do crescimento da taxa de empregabilidade. Sendo este setor mais dedicado ao comércio, saliento a grande incidência no comércio retalhista e grossista<sup>16</sup>.

Foi o setor de atividade primário que sofreu um maior decréscimo na sua prática ao longo dos anos.

Possuindo a Guarda terras férteis e grandes terrenos propícios a uma boa prática de agricultura, nos dias de hoje, esta técnica é, maioritariamente, realizada de forma independente pela população.

No que concerne ao setor de atividade secundário, saliento que após anos de grande crescimento, atualmente, observa-se uma quebra na população empregue que o abrange.

Durante o período de ascendência deste setor, afirmou-se a indústria alimentar, com a produção de laticínios, a indústria têxtil, a indústria de transformação de recursos naturais endógenos e a indústria de fabricação de equipamento elétrico, de ótica e metalúrgica<sup>17</sup>.

---

<sup>10</sup> Informação obtida em

<https://aese.edu.pt/joomla/index.php/component/jdownloads/?task=download.send&id=452&catid=2&m=0&Itemid=101>, consultado a 15 de março de 2021.

<sup>11</sup> Informação obtida em [https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com\\_docman&view=download&id=1717&Itemid=739](https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com_docman&view=download&id=1717&Itemid=739), consultado a 16 de março de 2021.

<sup>12</sup> Informação obtida em [https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com\\_docman&view=download&id=1717&Itemid=739](https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com_docman&view=download&id=1717&Itemid=739), consultado a 16 de março de 2021.

<sup>13</sup> Informação obtida em [https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com\\_docman&view=download&id=1717&Itemid=739](https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com_docman&view=download&id=1717&Itemid=739), consultado a 16 de março de 2021.

<sup>14</sup> 3 Informação obtida em [https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com\\_docman&view=download&id=1717&Itemid=739](https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com_docman&view=download&id=1717&Itemid=739), consultado a 16 de março de 2021.

<sup>15</sup> Informação obtida em <https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>, consultado a 16 de março de 2021.

<sup>16</sup> Informação obtida em [https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com\\_docman&view=download&id=1717&Itemid=739](https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com_docman&view=download&id=1717&Itemid=739), consultado a 16 de março de 2021.

<sup>17</sup> Informação obtida em [https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com\\_docman&view=download&id=1717&Itemid=739](https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com_docman&view=download&id=1717&Itemid=739), consultado a 16 de março de 2021.

Dando ênfase ao crescimento do setor terciário, saliente-se o desenvolvimento urbano. Segundo Pita (2013), desde o século XII promoveu o turismo com a construção e requalificação de diversos monumentos e espaços tais como a Torre de Menagem, a Torre dos Ferreiros, a Porta da Erva, a Porta d'El Rei, o troço de Muralha localizado junto à Porta d'El Rei e à cidadela do Torreão, o largo do Torreão, a Sé Catedral, a praça Luís de Camões onde se pode visitar a estátua de D. Sancho I, o Povoador, o Jardim José de Lemos, o Parque Urbano do Rio Diz, o Parque da Cidade, entre muitos outros.

Ao nível da educação, dependendo a *aprendizagem de todas as interações que se estabelecem, tanto na aula, como no exterior* (CREA, 2017, p. 2), promovendo o ensino não formal e informal, a cidade é dotada de diversos espaços educativos como a Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço, o Teatro Municipal da Guarda (TMG), a Quinta da Maunça, o Museu da Guarda, as Piscinas Municipais, o Estádio Municipal, etc.

Tais como os restantes serviços, a oferta educativa foi evoluindo e aumentando, desde creches, jardins de infância, escolas de 1.º, 2.º e 3.º ciclo, escolas de ensino secundário e um instituto de ensino superior.

Neste contexto, é importante referir que na cidade da Guarda estão sediados dois agrupamentos de escolas, o Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque (AEAAG) e o Agrupamento de Escolas da Sé (AESE).

O JI de Panóias pertence ao AESE, presente na Figura 3, enquanto a Escola Básica Adães Bermudes integra-se no AEAAG, representado na Figura 4.



Figura 3 – AESE

(fonte: <http://guardaraia.pt/portal/index.php/localizacao-contatos>)



*Figura 4 – AEAAG*  
(fonte: <https://fg.secure.force.com>)

## 2. Caracterização das Instituições

### 2.1. Jardim de Infância de Panóias

O JI de Panóias (Figura 5), situado na freguesia de Panóias de Cima, foi criado em 1980 e funciona no edifício da Junta de Freguesia, conjuntamente com a Associação Cultural e Social da Freguesia de Panóias.



Figura 5 - Jardim de Infância de Panóias  
(fonte própria)

A Freguesia de Panóias pertence à zona Sudoeste do concelho da Guarda e faz fronteira com a freguesia da Guarda, de Vila Garcia, de Santana d´Azinha, de João Antão, de Ramela e de Aldeia do Bispo, tal como se pode verificar na Figura 1.

Esta freguesia encontra-se a 6 Km da sede de concelho. Está localizada entre a margem direita e cabeceiras do Rio Noémo e do Ribeiro Detrás que alui ao Ribeiro do Ordonho (tributário do R. Noémi), estando todos na margem esquerda do Rio Côa.

Situa-se no flanco esquerdo da Estrada Guarda/Sabugal e o seu território é um dos mais extensos e férteis dos subúrbios da cidade da Guarda. Neste âmbito, o JI encontra-se localizado num meio rural, na sede de freguesia de Panóias de Cima, na estrada nacional 233, tal como evidencia o mapa da Figura 6, detendo bons acessos quer a nível pedestre quer a nível rodoviário.



Figura 6 - Mapa rodoviário da Freguesia de Panóias de Cima  
(fonte: <https://www.mun-guarda.pt/municipio/freguesias/>)

Para além do JI, este estabelecimento possui uma Creche, um Centro de Dia e a Componente de Apoio à Família (CAF).

Garantindo o acolhimento das crianças residentes a uma grande distância do JI e que se deslocam através do meio de transporte assegurado pela Câmara Municipal da Guarda (CMG), o horário de funcionamento da CAF tem início às 7h30 e termina às 18h45, no entanto, as atividades letivas iniciam-se às 9h00 até às 12h00 no período da manhã e no período da tarde começam às 13h30 e terminam às 15h30.

### **2.1.1. Organização do Espaço da Instituição**

A organização do espaço educativo é determinante no processo de ensino e aprendizagem das crianças, sendo através dele que vão *usar objetos e materiais, [para] fazer explorações, criar e resolver problemas, (...) mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, (...) guardar as suas coisas e exibir as suas invenções* (Hohmann e Weikart, 2011, p. 162).

É a partir da interação com o espaço, aliado às ações pedagógicas, que serão fornecidos à criança todos os fatores necessários para que possa aprender de forma autónoma e significativa.

*O espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças* (Cunha, 2013, p. 5).

Todavia, para uma adequada e perspicaz organização do espaço pedagógico, é crucial que o educador conheça o grupo de crianças pelo qual é encarregue, considerando a *subjetividade de cada sujeito e as suas limitações* (Souto et al, 2015, p.3).

Nesta medida, podemos refletir a importância de um espaço devidamente organizado atendendo às características do grupo uma vez que *é fundamental que haja todo um ambiente educativo capaz de potenciar e estimular o desenvolvimento da criança* (Silva, 2014, p.28).

Assim, o espaço educativo deve ser acolhedor e *aconchegante, que proporcione o descanso [,] (...) que possibilite as relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem, [e] a vivência do seu livre imaginário* (Coutinho, 2002 citado por Silva, 2014, p. 28).

Nesta perspetiva, a sua organização deve *considerar o cuidar e o educar, [sendo] pensado de forma a garantir primeiramente a integridade física das crianças* (Souto et al, 2015, p. 4).

Para além desta integridade física, o espaço deve possibilitar o desenvolvimento de *todas as dimensões humanas (...)* [permitindo] *à criança ampliar as suas experiências e o mundo de referências afetivas, contribuir para a construção da sua identidade e compreensão do mundo, (...) e reforçar as habilidades de aprendizagem e comunicação* (Vieira, 2009, p. 27), assim como o seu envolvimento em atividades diárias.

Não podemos colocar de parte o papel do educador, uma vez que será ele que promoverá todas as oportunidades educativas que este espaço poderá fornecer. Assim, regularmente, deverá realizar uma avaliação ao espaço para que o possa adequar às necessidades do grupo.

Neste sentido, podemos caracterizar o espaço educativo como algo mutável, pois à medida que as crianças vão evoluindo, também ele irá evoluir e modificar-se.

No que diz respeito ao espaço das instalações onde está situado o JI, saliento que nelas também funcionam, como referi, uma creche, um centro de dia e a CAF.

É no 1.º andar deste estabelecimento que se situa o JI. No mesmo piso, estão as instalações sanitárias, a sala das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), o centro de Atividades de Tempos Livres (ATL), o gabinete da educadora de infância e a despensa.

Todos estes espaços, exceto o corredor, possuem boa luminosidade e estão providos de equipamentos de aquecimento, como ar condicionado. No piso inferior, encontra-se a creche, a cantina e o centro de dia.

O acesso a cada uma das divisões deste estabelecimento é feito por um *hall* de entrada, um espaço para as crianças guardarem os seus agasalhos e as suas mochilas, sendo nele que se encontram, também, os sanitários para o sexo feminino e sexo masculino que servem de apoio ao ATL. Os sanitários utilizados pelo JI são mistos e contêm diversos compartimentos, sendo um deles adaptado para servir indivíduos portadores de deficiência.

O espaço exterior é amplo e vedado, possuindo uma zona de jardim com baloiços e uma zona de entrada pavimentada, onde estão desenhados diversos jogos didáticos.

Devido à situação pandémica pela qual o país está a atravessar, foi necessário reajustar todos estes espaços para que fossem implementadas medidas de minimização de risco de contágio por *SARS-CoV-2*.

Neste âmbito, à entrada do estabelecimento foram colocados um tapete, um dispensador de desinfeção, um termómetro e luvas descartáveis.

O espaço da entrada está isolado por portas que se mantêm encerradas de modo que os acompanhantes das crianças possam entrar no edifício sem terem acesso às restantes divisões escolares.

A sala de atividades sofreu, também, alterações na sua predisposição devido à implementação das medidas obrigatórias de segurança e higienização. É uma sala ampla, em boas condições e nela está disposto material didático de qualidade e diversificado.

Oferece boa luz natural e as grandes janelas providenciam uma paisagem verde e rural. A porta traseira concede passagem direta ao parque infantil, localizado no exterior das instalações.

Em termos de equipamento mobiliário e eletrónico, a sala está devidamente equipada, possuindo armários para armazenamento de materiais, estantes para a exposição de recursos, uma televisão e um computador com acesso a *Wi-Fi*.



Se antes da pandemia a sala de atividades estava dividida fisicamente por áreas, atualmente, a sua divisão apenas é feita de um modo intelectual.

Para a devida higienização dos materiais didáticos e dos brinquedos, foi necessário readaptar o espaço às condições pandémicas, retirando os limites físicos impostos pelas divisões das áreas, o que conferiu à sala uma disposição mais espaçada, possibilitando uma melhor circulação.

Tal como demonstra a planta da sala de atividades, presente na Figura 7, pode-se verificar que existem diversas zonas pedagógicas que permitem às crianças o desenvolvimento de trabalho colaborativo<sup>18</sup>.

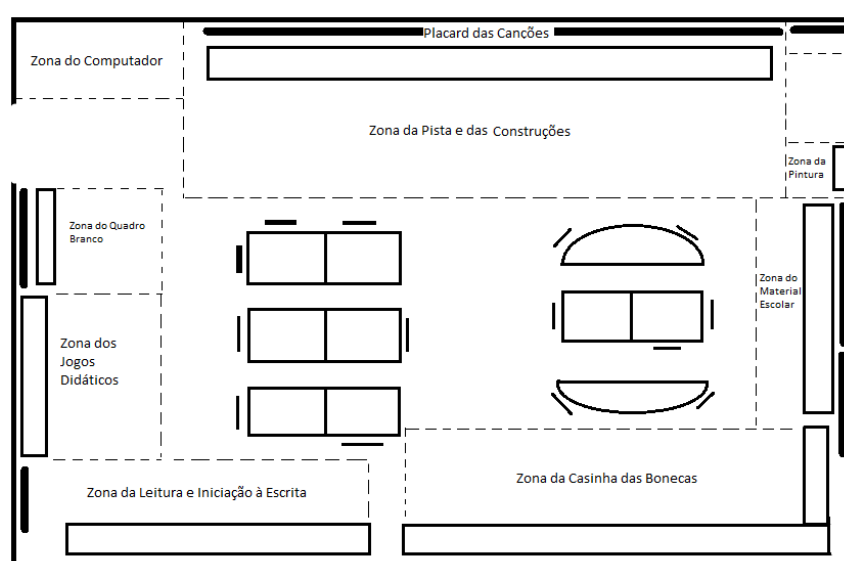


Figura 7 - Planta da Sala de Atividades  
(fonte própria)

A organização apresenta uma configuração lógica, uma vez que as zonas mais calmas permanecem afastadas das mais ruidosas. É, também, possível verificar que as zonas, apesar de não estarem fisicamente delimitadas, estão bem *definidas e separadas, de modo a permitir a visibilidade, a comunicabilidade e a continuidade entre jogos e brincadeiras*<sup>19</sup>.

Todas as zonas são de fácil acesso e oferecem as condições necessárias para garantirem conforto, diversão e alegria.

<sup>18</sup> Informação obtida em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>, consultado a 17 de março de 2021.

<sup>19</sup> Informação obtida em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>, consultado a 17 de março de 2021.

Com base na figura anterior, podemos observar que a sala de atividades está dividida pelas seguintes zonas:

- **Zona das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC):** A zona TIC é composta por um computador, uma televisão e um leitor de DVD. Sempre que fosse necessário aceder a algum recurso ou conteúdo multimédia, as crianças, ordeiramente, utilizavam esta zona, supervisionadas pela educadora.

Segundo o Ministério da Educação (ME), o *acesso ao computador (...) é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc.* (2016, p. 95), possibilitando a aquisição de aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo.

Neste âmbito, através dele, conseguiam ver vídeos e fotografias, ouvir músicas, aceder à *internet* e manipular jogos didáticos adequados às suas faixas etárias.

- **Zona da Pista e das Construções:** A zona da Pista e das Construções é uma área que está organizada de modo que as crianças possam manipular os materiais didáticos espontaneamente.

A utilização desta zona potencializará a aquisição de aprendizagens através do brincar, onde a apreensão do mundo era feita numa perspetiva didática (Brickman e Taylor, 1996). No final da brincadeira, eram arrumados todos os brinquedos utilizados, desenvolvendo o sentido de responsabilidade, ordem e memorização, uma vez que cada brinquedo tinha um lugar próprio de armazenamento.

É, também, pertinente salientar que nesta zona o jogo simbólico tornava-se bastante evidente.

- **Zona da Pintura:** De todas as áreas, a zona da Pintura era a menos utilizada pelas crianças pois, normalmente, as atividades que englobavam este tipo de recursos realizavam-se nas mesas de trabalho. Quando a criança desenha estabelece ligações entre o mundo real e o imaginário, através das conceções, perceções e sentimentos que expressa para a folha de papel.

Não só cria esta ligação como retrata, também, vivências/experiências pessoais, tentando descobrir a sua identidade (Sousa, 2021).

Assim, a presença desta área é fundamental para o desenvolvimento da criança e para a exteriorização da sua personalidade.

Nesta zona armazenam-se materiais dedicados ao desenho e à pintura como pincéis, tintas guache e tintas acrílicas.

- **Zona do Quadro de Acetato:** Esta zona é, maioritariamente, manipulada pela educadora. No quadro de acetato encontrava-se sempre presente a data e um gráfico subjacente aos dias da semana.

Nos diálogos pedagógicos que remetem ao início do dia era frequente a utilização do quadro para que as crianças situassem a data no dia de semana correspondente, adquirindo assim noção de tempo de um modo pessoal e lúdico.
- **Zona dos Jogos Didáticos:** Segundo Duarte (2009) o papel do educador *enquanto profissional da aprendizagem, não é apenas (...) transmitir conhecimentos, mas (...) agir para que os alunos aprendam* (p.22). Neste âmbito, esta zona permite à criança agir, manipular, observar, concretizar e experimentar diversos jogos didáticos.

A utilização desta zona promove o *desenvolvimento da criatividade, do raciocínio, a valorização da competição produtiva e o prazer obtido na aprendizagem* (Duarte, 2009, p.23).

Esta área foi planeada e organizada de modo que todos os géneros de jogos se apropriassem à fase de desenvolvimento de casa criança, incutindo nela o seguimento de regras e o saber esperar pela sua vez de jogar.

Estava, também, presente um ambiente promovedor de interação grupal e social o que possibilitava a partilha de vivências, opiniões, sugestões e experiências.
- **Zona da Leitura e Iniciação à Escrita:** É na zona da leitura que a criança tem oportunidade de explorar o mundo literário através da manipulação do livro.

Esta prática é crucial pois *desperta a criatividade e as competências linguísticas, de memória, conhecimento e comunicação das crianças com tudo a sua volta* (Andrade, 2020, p. 32).

Ao folhear as páginas de um livro, a sua capacidade de concentração e atenção é colocada em ação, despertando com elas o interesse e o gosto pela leitura.

É, assim, um estímulo à imaginação e à criatividade, através do conteúdo aprendido e dos seus interesses pessoais.

Junto à zona de leitura, encontrava-se a zona de iniciação à escrita que permitia *facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança* (ME, 2016, p. 69).

Neste contexto, mesmo sem saber ler e escrever, o grupo adquiria consciência da leitura e da escrita, percebendo a sua correlação.

- **Zona da Casinha:** *Brincar é uma conduta que ajuda a criança à socialização com o outro* (Fernandes, 2012, p. 12). Neste seguimento, a zona da casinha é uma área que possibilita a prática de uma atividade espontânea, tal como o jogo simbólico.

Ao brincar neste espaço, eram desenvolvidas aprendizagens ativas e significativas, estando a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem e sendo construtora do seu próprio saber.
- **Zona do Material Escolar:** Esta zona atribui ao grupo um sentimento de independência e autonomia, sendo nele que se organizavam e armazenavam todos os materiais escolares que se utilizam durante o dia.

Ao manipularem estes materiais, eram inculcadas normas de utilização e de responsabilidade.

A predisposição dos materiais escolares facilitava a sua organização e arrumação por parte das crianças e, por estarem todos visíveis, convidava-as a explorarem as mais diversas hipóteses de pintar, desenhar, construir, inventar, etc.
- **Zona Principal:** É na zona principal e central da sala de atividades que estão predispostas as mesas de trabalho.

Consequente da pandemia, as mesas estão predispostas com distanciamento entre elas, cujos lugares eram ocupados sempre pelas mesmas crianças a fim de evitar contactos sociais durante a hora do lanche e das atividades.

Tal como as restantes zonas, este espaço era, constantemente, higienizado, sendo nele que se realizavam as mais diversas atividades transversais a todas as áreas de conteúdo.
- **Placard das Canções:** Desde cedo, a música está presente no dia a dia da criança, apelando ao seu sentido emocional e ao seu bem-estar.

Assim, através do contacto com a música promove-se *o desenvolvimento global da criança, contemplando os domínios sensorial, emocional, cognitivo e motor* (Mendes, 2018, p. 35).

No *placard* das canções, eram expostas várias canções aprendidas ao longo do ano letivo. Para que a sua leitura fosse interpretada pelo grupo, à letra anexavam-se símbolos ou imagens subjacentes ao conteúdo que transmitia. Neste âmbito, os materiais didáticos adaptavam-se à necessidade do grupo.

Neste seguimento, é possível verificar que a *organização espaço-temporal da sala de atividades possibilita um maior desenvolvimento de atividades centradas nas iniciativas e nos interesses das crianças* (Mateus, 2020, p. 17).

Conseqüentemente, poderão ter um *maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação, (...) [exercendo] o máximo de controlo sobre o seu ambiente* (Hohmann e Weikart, 2003, p. 163).

Complementando a zona de leitura, sensivelmente, de mês a mês, são requisitados novos livros literários infantis na biblioteca itinerante assegurada pela parceria com a Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço.

A sala de atividades confere assim todos os recursos necessários de modo *a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem – exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples* (Hohmann e Weikart, 2003, p. 164).

Cabe ao adulto, facilitar e proporcionar momentos de aprendizagens e de atividades diferentes ao longo do dia, sendo extremamente pertinente a apropriação de rotinas diárias para o desenvolvimento global da criança.

### 2.1.2. Caracterização da Equipa Educativa

No processo de ensino e aprendizagem, a organização e a estruturação de uma equipa educativa é fundamental para o crescimento e desenvolvimento da criança por adotar metodologias e estratégias pedagógicas adequadas, encorajando e apoiando o aprender através do fazer, experimentar e brincar.

Tal como preconizam Hohmann e Weikart (2003), *num ambiente de aprendizagem (...), quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas ao longo do dia* (p. 51).

Neste âmbito, são estreitadas relações de socialização e colaboração entre a equipa educativa e o grupo de crianças uma vez que para poderem efetuar as atividades diárias e as suas brincadeiras, é necessário que sejam acompanhadas e guiadas na direção correta de modo a adquirirem competências e a cumprirem objetivos traçados.

É, portanto, evidente que uma boa gestão e organização da equipa educativa é crucial para garantir o sucesso escolar e de vida.

No JI de Panóias, a equipa educativa do corpo docente é composta pela educadora titular e pela educadora coadjuvante que se organizam de modo a promover um trabalho colaborativo.

O corpo não docente é constituído pela auxiliar educativa que colabora com o corpo docente, acompanhando o seu trabalho e prestando auxílio nas diversas ações que vão decorrendo ao longo do dia.

Tal como está preconizado na Declaração de Salamanca (1994) *a boa gestão escolar depende do envolvimento ativo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento dum cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos* (p. 23 e 24).

Neste contexto, é através do trabalho colaborativo da equipa educativa que se consegue promover um ambiente propício à interação social, levando à integração e inclusão de todos os membros participantes no processo educativo.

### 2.1.3. Caracterização Psicopedagógica do Grupo

No ano letivo 2020/2021, faziam parte integrante do grupo catorze crianças, sendo sete raparigas e sete rapazes, apresentando assim uma divisão por género equitativa, tal como podemos verificar na representação do Gráfico 1.

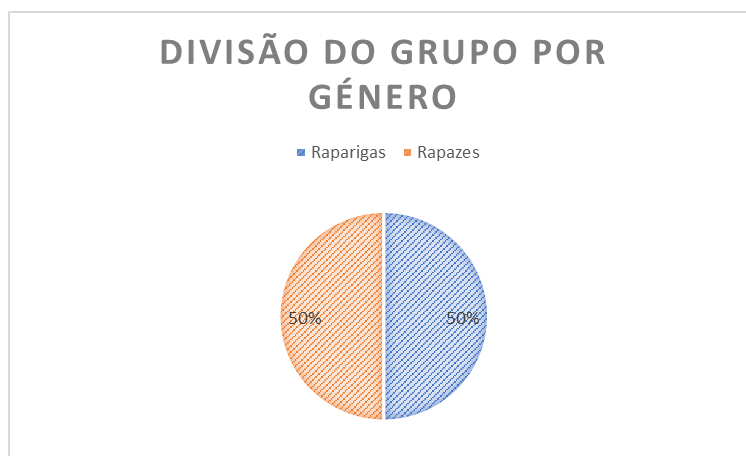


Gráfico 1 - Divisão do grupo por género  
(fonte própria)

As crianças que se integravam neste grupo tinham idades compreendidas entre os três e os cinco anos, havendo seis com três anos de idade, cinco com quatro anos e três com cinco anos (Gráfico 2).

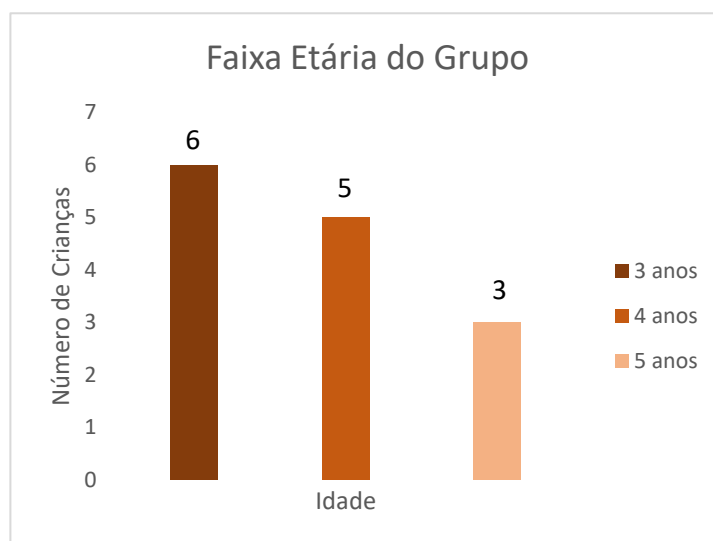


Gráfico 2 - Faixa etária do grupo  
(fonte própria)

Estando o JI situado num meio rural, as crianças que o frequentavam eram oriundas de aldeias cercanas pelo que pude verificar uma grande proximidade com a Natureza.

Por influência deste fator, é também pertinente referir que as crianças frequentaram, *a priori*, a creche situada nas mesmas instalações, demonstrando facilidade na adaptação ao espaço e à equipa educativa.

Neste âmbito, saliento que ao longo da sua estadia nesta instituição, foi criado *um clima de apoio interpessoal [que] é essencial para a aprendizagem ativa* (Hohmann e Weikart, 2003, p. 63).

Esta continuidade educativa permitiu, assim, a criação de um ambiente cujas interações são positivas no seu processo de ensino e aprendizagem, libertando os seus medos e ansiedades face à transição para o primeiro contacto com o mundo educacional.

Face à análise dos Gráficos 1 e 2, é possível concluir que este grupo pode ser caracterizado como heterogéneo. De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5-97, de 10 de fevereiro) *a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida*, sendo crucial a promoção de *uma educação de qualidade, capaz de proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem da criança* (Pinto, 2017, p. 21).

A heterogeneidade é uma característica que permite a diferenciação individual de cada criança, sendo esta diferenciação pedagógica um benefício para *o desenvolvimento global e individual, reconhecendo, assim, a criança como sujeito ativo do processo educativo* (Ramos, 2015, p. 15).

Para dar resposta a este grupo, a educadora teve em consideração as características individuais de cada criança de modo a desenvolver as suas necessidades e interesses, proporcionando um desenvolvimento global.

Neste contexto, *a heterogeneidade dos estímulos numa idade precoce constitui um ingrediente crucial para o desenvolvimento intelectual* (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 79), cognitivo, pessoal e moral.

Contudo, para delinear e adequar estratégias que permitem a fomentação deste desenvolvimento holístico, é necessário conhecer o grupo e as suas características sociopedagógicas.

Na perspectiva de Piaget, mencionado por Tavares et al (2007), as crianças encontram-se num nível de desenvolvimento cognitivo característico da segunda infância, designado por Pré-Operatório, no qual *o pensamento sofre uma transformação qualitativa* (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 106) e *o desenvolvimento prossegue a um ritmo consideravelmente acelerado (...)* (Tavares et al, 2007, p. 51).

Nesta idade, *é difícil imaginar uma criança (...) sossegada, com um pensamento lógico e totalmente coerente ou a agir realisticamente* (Tavares et al, 2007, p. 51). Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), *as crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato* (p. 106), conseguindo, cada vez mais, expandir a capacidade de produzir imagens mentais.



Tal como pude observar em contexto de estágio, apesar de todas as crianças possuírem comportamentos que se enquadram neste estágio, devido às diferenças de idade, foi possível constatar os diferentes níveis de desenvolvimento entre, por exemplo, uma criança de três anos e uma de cinco anos.

Assim, com três e quatro anos, a criança ainda se encontra numa fase pré-concetual onde predomina o *exercício da função simbólica* (Tavares et al, 2007, p. 53). Este é capacitado pelo pensamento simbólico que se traduz pela utilização de gestos, imagens, ações e palavras para representar algum pensamento, algum comportamento ou até mesmo uma ideia.

A este propósito, observei durante o período de estágio que, apesar de nenhuma das crianças estar ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018, uma menina de três anos, ainda sem certezas de alguma patologia associada, demonstrou possuir algumas dificuldades ao nível da expressão linguística.

Sendo este o período em que a criança está mais propícia à aprendizagem da língua, foi crucial a interação entre ela e o adulto, fomentando diálogos através da leitura de histórias, canções, poemas, etc. (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

No que diz respeito às crianças de cinco anos, possuem já um pensamento intuitivo, caracterizado por ser ainda *subjetivo, imediato e direto* (Tavares et al, 2007, p. 54). Nesta fase, sublinhada pela teoria de Sprinthall e Sprinthall (1993), já pode partilhar socialmente as suas cognições, os seus pensamentos e *já são evidentes alguns atributos do estágio seguinte* (p. 108), porém a um nível muito ténue.

Em pleno século XXI, durante as atividades de tempos livres, verificou-se o quão influenciadas são as crianças quando falamos da sociedade tecnológica em que vivemos, pois facilmente, fingiam possuir um telemóvel, um computador ou um *tablet*, identificando, perfeitamente, as suas funções e utilidades.

Segundo Previtale (2006) citado por Paiva e Costa (2015), a utilização precoce da tecnologia pode influenciar a expressão de *sentimentos, aflições e desejos por meio do mundo real*, [e], *com isso isolam-se dentro dos seus domicílios, já que, a tecnologia satisfaz [as] suas necessidades* (p. 4).

Todavia, é pertinente referir que devido a uma intervenção adequada por parte da educadora, focada numa estratégia promotora de aprendizagens ativas e significativas, tornou-se evidente que este grupo conseguia comunicar expressamente os seus sentimentos, medos e desejos.

As atitudes e os valores que refletiram e continuarão a refletir são resultado desta exemplar atuação por possibilitar, a este grupo, um desenvolvimento equilibrado, a nível cognitivo, moral e pessoal.

Para Kohlberg, mencionado por Sprinthall e Sprinthall (1993), o carácter moral desenvolve-se de acordo com os estádios de desenvolvimento morais da criança, *independentemente da cultura, subcultura, continente ou país* (p. 170).

Nestas idades e com base no observado, é seguro concluir que todas as crianças deste grupo ultrapassaram o estágio I do desenvolvimento moral, uma vez que obedeciam a uma entidade externa (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Consequentemente, caracterizava-se por ser um grupo conhecedor, entendedor e respeitador das normas, quer a nível educacional, quer a nível social e a nível pessoal.

Encontrando-se, segundo Piaget, numa fase de egocentrismo, as ações que as crianças desta idade exercem ao longo do dia são em prol delas próprias, tal como se refletiu nas atitudes das crianças de três e quatro anos que ainda tinham alguma dificuldade em partilhar brinquedos com os restantes colegas.

Neste contexto, face à teoria de Kohlberg, saliente-se que a sua única preocupação pelo outro é de sentido único, uma vez que o motivo principal das suas relações sociais é satisfazer as próprias necessidades, *não considerando as necessidades das outras pessoas* (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 172).

As crianças de cinco anos começam a desenvolver sinais do estágio III por demonstrarem que a sua preocupação pelo outro é de sentido duplo, onde *os afetos desempenham um forte papel* (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 172).

Para uma melhor compreensão das características sociopedagógicas, é importante afirmar que os vários estádios do desenvolvimento infantil interligam-se e relacionam-se uns com os outros. Assim, o desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal são colocados em evidência simultaneamente.

Na perspetiva psicossocial de Erikson, exposta por Tavares *et al* (2007), preconiza-se que o desenvolvimento pessoal ocorre através de fases, sendo que entre os três e os seis anos, a crise psicossocial designada é a de iniciativa *versus* culpa.

Nestas idades, *a identidade pessoal e cultural que se constrói (...) é acompanhada por múltiplas e intensas emoções que as crianças devem aprender a integrar na própria estrutura da personalidade* (Tavares et al, 2007, p. 55).

Normalmente, as crianças que se encontram nesta fase, conseguem, pessoalmente, arranjar soluções para ultrapassarem este desafio, todavia, para as arranjarem, podem experienciar conflitos internos que, se não forem colmatados, poderão prejudicar o seu desenvolvimento.

Posto isto, Erikson afirma que caso a criança adote uma *atitude de iniciativa sente-se estimulada e vê como estimulante a multiplicidade de desafios com que é confrontada* (...)(Tavares et al, 2007, p. 56).

Por outro lado, caso a criança passe por esta fase com um sentimento de culpa, *relacionado com os objetivos traçados e não cumpridos* (Tavares et al, 2007, p. 55) predominará *a ausência de sentimentos promotores de atitudes de iniciativa* (Tavares et al, 2007, p. 55).

Perante as conclusões que retiro face às observações que fui efetuando ao longo do período de estágio, de um modo geral, as crianças do JI de Panóias caminham em direção a um sentimento de iniciativa, demonstrando entusiasmo e motivação por querer aprender e fazer sempre mais.

Nesta sequência, é pertinente enfatizar que o desenvolvimento global do grupo foi sempre acompanhado por uma estratégia educativa onde as áreas expressivas tinham bastante peso no currículo, sendo complementadas pelas áreas de Formação Pessoal e Social, Comunicação, Matemática e Conhecimento do Mundo (ME, 2016).

Durante os cinco meses de estágio, foi perceptível que aliada a esta estratégia proporcionadora de aprendizagens para a vida, a afetividade esteve sempre presente, sendo essencial para o desenvolvimento de estímulos afetivos tais como o *carinho, a proximidade, a ternura, a amizade* (Oliveira, 2016, p. 11).

O apelo à afetividade, às emoções e ao sentimento, tanto dentro como fora do JI, são extremamente pertinentes para o desenvolvimento da criança enquanto cidadã e pessoa, pois como refere Oliveira (2016, p. 12) *todos os vínculos afetivos que se devem estabelecer com a criança desde o seu nascimento, irão influenciar todo o seu desenvolvimento, incluindo a sua personalidade, autoestima.*

Consequentemente, foram crescendo e aprendendo com os ensinamentos conseguidos pela própria vivência e pelo modo individual de encarar a vida, através das atividades, dos valores, das regras sociais e da comunidade, evidenciadas pela educadora.

## 2.2. Escola Básica Adães Bermudes

A escola Adães Bermudes, presente na Figura 8, situada no centro da cidade da Guarda, que obedece à tipologia Adães Bermudes, foi criada entre 1898 e 1906, caracterizando-se assim por ser a escola mais antiga da cidade<sup>20</sup>.



Figura 8 - Escola Adães Bermudes, Guarda

(fonte: <https://www.aeaag.pt/documentos/agrupamento/Escolas/ciclo1/adaensbermudes.htm>)

Arnaldo Redondo Adães Bermudes (1863-1947) foi o arquiteto que desenvolveu o projeto escolar que deu origem a diversas escolas de ensino primário por todo o país segundo a tipologia Adães Bermudes.

### 2.2.1. Organização do Espaço da Instituição

Apesar da escola ter sofrido algumas alterações em 1996/97 que melhoraram a sua configuração mediante a evolução do processo educativo, atualmente, ainda é possível observar as diversas características físicas que diferenciam este tipo de escola de todos os outros.

Como foi possível observar na Figura 8, todo o edifício possui janelas que oferecem boa luminosidade ao seu interior, existindo na fachada central dois pisos enquanto as restantes fachadas têm somente o piso térreo.

No piso térreo encontram-se as três salas de aula destinadas ao primeiro, segundo e quarto ano de escolaridade, o gabinete de apoio às auxiliares de ação educativa, a zona de arrumação de materiais escolares, os sanitários e uma sala de isolamento profilático.

<sup>20</sup> Informação obtida em <http://www.bmel.pt/a-guarda-em-letras/bibliotecas-escolares/80-beadaesbermudes>, consultado a 20 de agosto de 2021.

Saliento a grande necessidade de se adequarem os espaços às medidas decretadas pelo governo em tempos de pandemia causada pelo vírus SARS CoV-2, com o objetivo de se evitarem cadeias de contaminação.

No segundo piso está situada a sala dos professores, a sala de aula subjacente ao terceiro ano de escolaridade e a biblioteca escolar.

A Biblioteca Escolar Manuel António Pina (Figura 9) funciona num espaço recuperado do segundo piso e homenageia o escritor Manuel António Pina, nascido no Sabugal, a 1943, que deixou uma vasta obra literária que engloba poesia, literatura infantil, peças de teatro e ficção.



*Figura 9 - Biblioteca Manuel António Pina*

*(fonte: <https://www.aeaag.pt/documentos/agrupamento/Escolas/ciclo1/adaensbermudes.htm>)*

A biblioteca foi integrada na escola somente em 2005, sendo um local distribuído por diversas áreas: área de acolhimento, área da leitura informal, área de leitura de documentos impressos, área de visualização de vídeos, área de produção multimédia e área de trabalho em grupo.

O seu horário de funcionamento respeita o horário escolar, oferecendo apoio aos professores e alunos, reforçando projetos como o Plano Nacional de Leitura (PNL), o Plano Nacional das Artes (PNA) e o Plano Nacional do Cinema (PNC).

No exterior, como se pode observar na Figura 10, foi construído um pátio pavimentado destinado à realização de aulas ao ar livre e aos intervalos.



*Figura 10 - Pátio Exterior*

*(fonte: <https://www.aeaag.pt/documentos/agrupamento/Escolas/ciclo1/adaensbermudes.htm>)*

No espaço interior foi, também, construído um salão polivalente que é utilizado para diversas ocasiões, nomeadamente, atividades desportivas, recreio e festas.

A sala de aula, explícita na Figura 11, está devidamente equipada e preparada para acolher alunos, permitindo que o seu processo de ensino e aprendizagem seja total, integral, abrangente e holístico.

Contudo, é importante realçar que para além dos bons equipamentos e materiais pedagógicos que a escola possui, cabe ao professor saber integrá-los da melhor forma no processo educativo, fomentado aprendizagens coesas e coerentes.



*Figura 11 - Sala de Aula  
(fonte própria)*

Tal como está consignado nos Programas (2004, p. 23 e 24), compete ao professor proporcionar momentos de aprendizagens onde o aluno é o sujeito da sua própria aprendizagem, construindo o seu próprio saber, sendo dinâmico na produção do seu próprio conhecimento e estando no centro de um processo de ensino de aprendizagens ativas e significativas.

Tal como defende Andreacci (2016), *com o avanço tecnológico promovido pela humanidade ao longo dos tempos, presenciemos muitas mudanças significativas nas sociedades* (p. 6). Estas mudanças acompanharam, também, o processo educativo ao longo dos anos, permitindo a sua evolução no que diz respeito a novas realidades que, outrora, jamais seriam possíveis de vivenciar.

Assim, podemos perceber a extrema utilidade que o computador possui hoje em dia, na educação pelo fácil acesso à internet e às plataformas digitais de ensino.

Para consolidar aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo do dia, era habitual a utilização da Escola Virtual como plataforma de ensino e estudo *e-learning*, desenvolvida pelo Grupo Porto Editora.

Deste modo, os conhecimentos eram adquiridos e consolidados através de atividades lúdico-didáticas, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens significativas onde o aluno conseguia relacionar que o que lhe estava a ser ensinado pode ser aplicado no seu dia a dia e nas suas próprias vivências (Luz, 2016).

Tal como se pode verificar nas Figuras 12 e 13, na sala de aula estavam dispostos dois *placards* que conferiam um ambiente harmonioso e disciplinar. Ambos dispunham de elementos decorativos subjacentes a trabalhos desenvolvidos no âmbito do dia de Autonomia e Flexibilidade Curricular.



Figura 12 - Placard Expositivo  
(fonte própria)





Figura 13 - Placard das Estações  
(fonte própria)

A Figura 14 mostra como está disposta a sala de aula que acolheu o segundo ano de escolaridade durante o ano letivo 2020/2021.

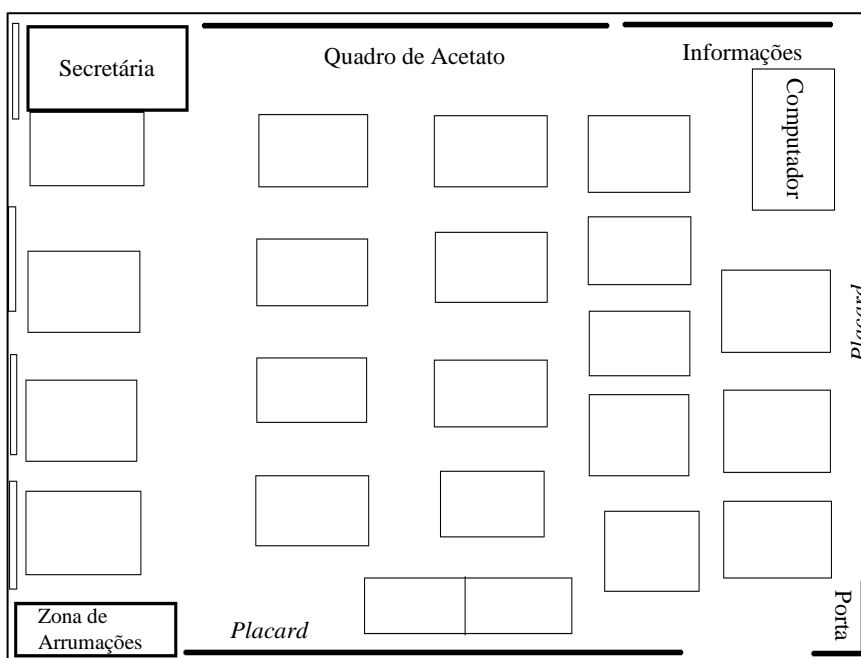


Figura 14 - Planta da Sala de Aula  
(fonte própria)

A sua organização apresenta uma configuração lógica, simples e adaptada ao público-alvo, onde os alunos estão centrados e voltados para o quadro de acetato e para a secretária do professor. Esta disposição tradicional confere-lhes um bom aproveitamento das atividades letivas, uma vez que evita distrações ou períodos de desconcentração.

A disposição das mesas em filas e colunas é então *mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direção (...) durante a exposição de um tema, ou durante um trabalho independente no lugar* (Oliveira, 2015, p. 7).



Quando eram elaborados trabalhos em grupo, a configuração das mesas alterava para uma disposição em grupo, onde se juntavam quatro mesas, permitindo *a aprendizagem cooperativa (...) em pequenos grupos* (Oliveira, 2015, p. 9) e favorecendo *o diálogo e a interação entre as crianças* (p. 9).

A disposição da sala de aula *torna-se fulcral para que, as características do grupo sobressaiam ou não. Deste modo, considera-se importante que o espaço seja adaptado consoante as características da turma* (Oliveira, 2015, p. 6).

Para assegurarmos uma boa gestão e organização do espaço é necessário compreender que é importante refletir sobre a sua disposição dado ser nele que se irá desenrolar todo o processo educativo.

Neste âmbito, segundo Teixeira e Reis (2012), é necessário termos em consideração que o espaço da sala de aula não é somente um espaço físico, é um espaço que vai permitir o desenvolvimento da nossa capacidade mental, social e pessoal, devendo assim, no 1º CEB, ser dinâmico (Tavares, 2000).

É através dele que irá surgir o ambiente educativo que engloba as relações que nele se estabelecem (Forneiro, 2008), sendo estas fatores importantes na construção do conhecimento.

Para Zabalza (2001), *o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades (...)* [sendo] *uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas* (p. 120).

No entanto, e tal como constata Neves (2014) é extremamente pertinente ter em consideração que a criação de situações pedagógicas não acontece somente em contexto de sala de aula.

Para assegurar o bom funcionamento do seu espaço físico, o professor deve ter em atenção a sua flexibilidade, devendo-o modificar conforme as necessidades do público-alvo. Neste sentido, o espaço estará em constante evolução, acompanhando o desenvolvimento dos alunos.

Por conseguinte, num espaço devidamente organizado e planeado, os alunos vão-se sentir *motivados e interessados para a aquisição de conhecimentos* (Oliveira, 2015, p. 11).

Face à situação pandémica vivida atualmente, não só o espaço da sala sofreu alterações, como também se alteraram as normas de conduta e para tal efeito, foi seguido o Plano de Contingência do AEAAG 2020/2021, consignado a 17 de setembro.

Os horários também sofreram alterações de maneira a reduzir os contactos entre os alunos nos períodos de intervalo. Neste âmbito, as atividades letivas tinham início às 9h00 e término às 16h00, sendo os intervalos repartidos por anos de escolaridade.

Havendo intervalo apenas no período da manhã, o horário escolar foi reformulado de modo a ser mais rentável e produtivo nesta parte do dia, pois devido à elevada carga horária

durante a primeira fase de atividades letivas, os alunos, à tarde, poderiam encontrar-se mais distraídos e desconcentrados.

Por consequência, no período da tarde eram trabalhadas as áreas disciplinares que requeriam mais imaginação e criatividade por parte do aluno, apelando ao seu lado mais estético, artístico, descontraído e criativo.

Tal como podemos observar no Anexo 1, de segunda a sexta-feira, das 9h00 às 12h00, predomina a regência da área do português e da matemática, enquanto no período da tarde, das 14h00 às 16h00, eram intercaladas as áreas de estudo do meio, expressões artísticas, robótica e programação, expressão musical e educação física.

Apesar de estar estabelecido um horário para a quarta-feira, é pertinente salientar que este dia de semana era ocupado pelo projeto *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, cujo tema era *Viajar ao Longo do Ano*.

Seguindo as normas reiteradas no plano de contingência, foi estabelecido um número mínimo de recursos humanos para garantir o funcionamento das atividades letivas. Habitualmente, estavam presentes na escola seis professores e três assistentes operacionais. Na turma do segundo ano, para além das regências efetuadas pela professora titular de turma, existiam momentos de coadjuvação com uma professora de apoio, permitindo assim aos alunos interiorizarem diversas abordagens pedagógicas sobre um mesmo tema.

### 2.2.2. Caracterização Psicopedagógica da Turma

No ano letivo 2020/2021, faziam parte integrante da turma vinte alunos, sendo oito raparigas e doze rapazes, apresentando assim uma divisão por género onde predomina o género masculino, tal como podemos verificar no Gráfico 3.

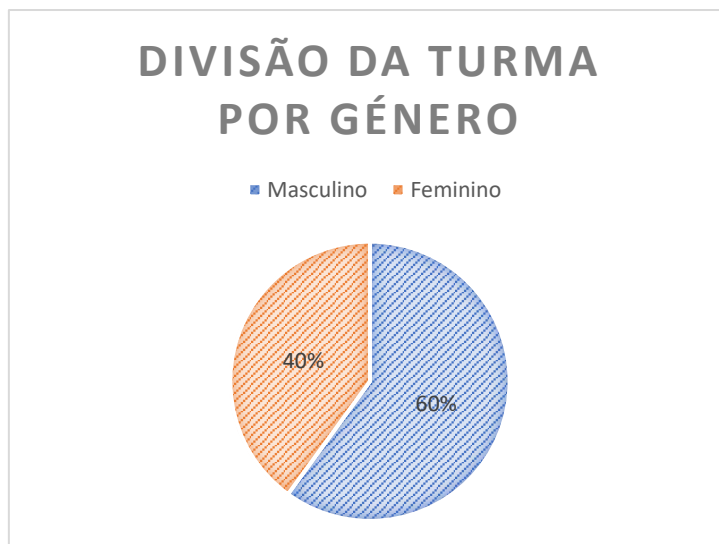


Gráfico 3 - Divisão da turma por género  
(fonte própria)

Os alunos que se integravam nesta turma tinham sete ou oito anos de idade, havendo, no final do ano letivo, nove crianças com sete anos e onze crianças com oito anos, tal como demonstra o Gráfico 4.

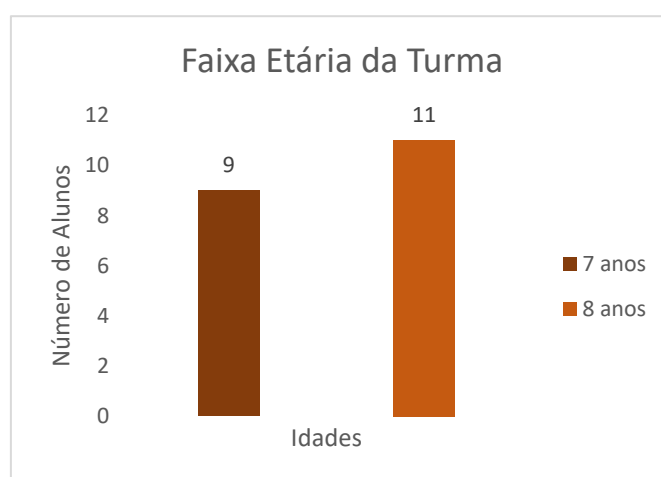


Gráfico 4 - Faixa etária da turma  
(fonte própria)

Estando a escola primária situada no centro da cidade, maior parte dos alunos que frequentaram esta turma têm residência na cidade Guarda, no entanto, uma criança reside na cidade de Pinhel e apenas duas têm residência em aldeias próximas da cidade da Guarda.

Face à análise dos Gráficos 3 e 4 e às competências desenvolvidas pelos alunos ao longo do 3.º período, posso constatar que, no geral, esta turma se caracteriza como homogénea, por não existir muita discrepância quer ao nível de idades, quer ao nível de aquisição de aptidões e competências.

Tal como representa o Gráfico 5, podemos verificar que a turma apresentou, no final do ano letivo, bons resultados pedagógicos, caracterizando-se por ser uma turma com elevadas capacidades cognitivas que são reflexo de comportamentos exemplares.

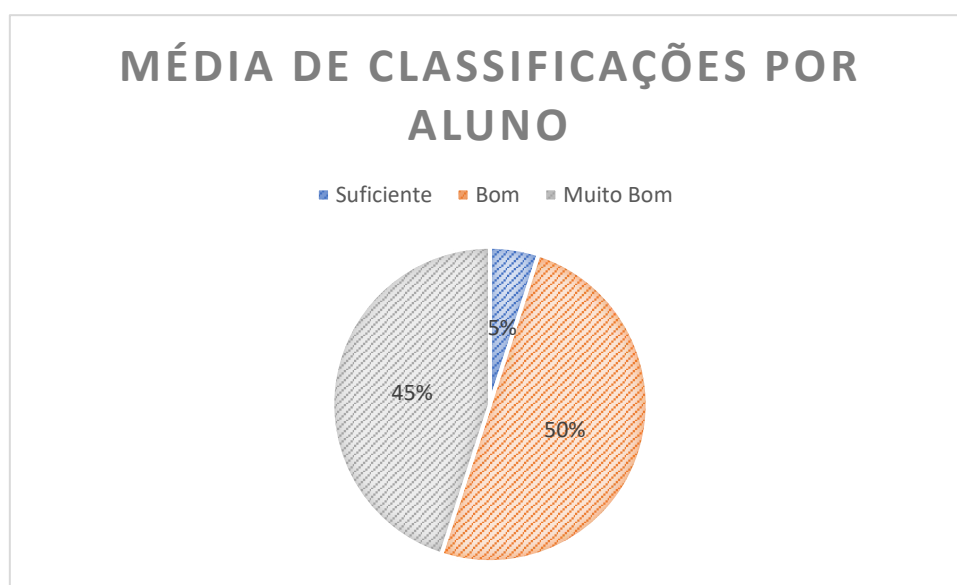


Gráfico 5 - Média de classificações por aluno  
(fonte própria)

No que diz respeito às atitudes que fui observando ao longo do período de estágio, saliento que a turma sempre se demonstrou bastante ativa e cooperante em todas as atividades e propostas planeadas pelas professoras.

Para além da participação, foi notório o trabalho precoce por parte da professora titular, relativamente à capacidade de autonomia, caracterizando-se, assim, por ser uma turma autónoma, capaz de expor as suas opiniões e de construir ideias coerentes e lógicas.

Assim, para além da homogeneidade que apresentava em termos cognitivos, era também evidente a homogeneidade presente ao nível comportamental, por ser uma turma que manifestava conseguir acompanhar o decorrer da aula sem grandes dificuldades e com entusiasmo.

Contudo, para os professores delinear a sua ação e adequarem estratégias à turma que permitem a fomentação deste desenvolvimento holístico, é necessário que a conheçam devidamente, tendo em consideração as suas características sociopedagógicas.

Na perspectiva de Piaget, mencionado por Tavares et al (2007), os alunos encontram-se num nível de desenvolvimento cognitivo característico da terceira infância, designado por Período Escolar ou das Operações Concretas.

Pelo desenvolvimento de um pensamento concreto, os alunos *compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar os problemas* (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 108) que lhes vão sendo impostos no dia a dia.

Assim, o seu pensamento permite-lhes compreenderem certos aspetos mais concretos ou específicos por conseguirem *medir, pesar e calcular (...) de tal forma que uma diferença aparente não (...) [os] «engana»* (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 108).

Através das capacidades de lógica, memorização, reversibilidade, flexibilidade e retenção que vão adquirindo, conseguem entender com mais facilidade certos conceitos e situações de causalidade, utilizando assim um raciocínio indutivo e dedutivo (Papalia e Feldman, 2013).

Segundo Piaget, neste período de desenvolvimento começa a surgir na criança a noção de conservação que lhe possibilita *compreender a permanência e a constância dos objetos, apesar das transformações das formas* (Tavares et al, 2007, p. 60).

No que concerne ao desenvolvimento motor, segundo Papalia e Feldman (2013), *as habilidades motoras continuam a melhorar* (p. 318), estando *capazes de desempenhar qualquer tarefa motora desde que esta não exija níveis de esforço ou abstração* (Tavares et al, 2007, p. 58).

Todavia, perante as regências inerentes à área de expressão físico-motora, pude verificar que certos alunos não tinham ainda desenvolvido, na íntegra, as suas capacidades motoras de coordenação, condução de bola e ritmo.

Devido a uma intervenção adequada por parte da professora, focada numa estratégia promotora de aprendizagens ativas e significativas, tornou-se evidente que não só eram concebidas situações potencializadoras do desenvolvimento cognitivo, como, concomitantemente, eram também estimuladas as competências morais e pessoais.

### 2.2.3. Caracterização Sociocultural da Turma

É inquestionável que, atualmente, a educação é a chave para o sucesso de qualquer pessoa enquanto cidadão ativo, cumpridor dos seus deveres e merecedor dos seus direitos.

Neste âmbito, ao apostarmos na educação de uma criança, ajudamos de algum modo toda a sociedade, sobretudo se o fizermos de uma forma massiva, pois, o acesso a uma educação completa confere-lhe uma maior habilitação e qualificação.

Consequentemente, cria-se um ciclo virtuoso que proporciona uma menor possibilidade de exclusão social devido à igualdade de direitos entre todas as crianças.

Assim, a 20 de novembro de 1989, *as Nações Unidas adotaram por unanimidade a Convenção sobre os Direitos da Criança*<sup>21</sup> (CDC), um documento que expõe um vasto conjunto de direitos cruciais e imprescindíveis a todas as crianças, tais como direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais. Em Portugal, a CDC foi apenas ratificada a 21 de setembro de 1990<sup>22</sup>.

Esta Convenção assenta em quatro pilares fundamentais que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças: *a não discriminação (...), o interesse superior da criança (...), a sobrevivência e desenvolvimento (...), a opinião da criança*<sup>23</sup>.

Ao ser promulgada a CDC em Portugal, com base no artigo 28.º, ponto 1, todas as crianças, sem exceção, passaram a ter direito à educação, promovendo assim a igualdade de oportunidades.

Porém, nos dias de hoje, com o progresso das mentalidades, não se pensa somente em oferecer às pessoas as mesmas oportunidades - *igualdade* -, pensa-se em adaptar as oportunidades que existem de forma justa entre as crianças - *equidade* -.

A verdade é que nascemos todos em diferentes contextos sociais e existe uma grande vontade por parte dos agentes de educação em diminuir as assimetrias causadas pelos fatores externos associados à criança, tais como estatuto social e contexto familiar.

Outro fator que pode prejudicar o desempenho da criança é a sua nacionalidade, podendo por vezes colocá-la em perigo de exclusão.

Dos vinte alunos com os quais trabalhei, um possuía nacionalidade chinesa, todavia, tal não foi motivo de exclusão ou diferenciação por parte dos colegas que sempre o deixaram confortável com as suas origens.

---

<sup>21</sup> Informação obtida em <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>, consultado a 6 de março de 2021.

<sup>22</sup> Informação obtida em <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>, consultado a 6 de março de 2021.

<sup>23</sup> Informação obtida em <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>, consultado a 6 de março de 2021.

Por conseguinte, infiro que o que vivemos dentro das escolas portuguesas começa a diferenciar-se da realidade do século XX, no que concerne à diversidade cultural existente numa só turma.

Assim, saliento, com base na teoria de Cunha (2014), que multiculturalismo assenta na diversidade cultural que se transmite através do processo de socialização entre as culturas que nele interagem, e não nas diferenças que elas possuem.

Neste contexto, destaco o papel crucial da educação como elemento integrador de todas as crianças que provêm de outro país na sociedade e, principalmente, no ambiente escolar e como elemento que ajuda a combater as diferenças culturais, promovendo a equidade e a igualdade entre os alunos que têm como língua materna a portuguesa e os alunos cuja sua língua materna não é a portuguesa.

Perante este fenómeno que está a modificar o sistema educativo de algumas escolas portuguesas, é necessário que os professores adotem uma atitude que seja baseada numa educação multicultural.

Baseando-me no que fui vivenciando ao longo do período de observação, é pertinente referir que a professora cooperante adotava constantemente esta metodologia, evidenciando os valores, as atitudes e os aspetos culturais que se distinguiam da nossa cultura.

# Capítulo II

Descrição do Processo da Prática de Ensino Supervisionada



### 3. Descrição do Processo da Prática de Ensino Supervisionada

*A busca por desenvolvimento e melhor qualidade de vida passa obrigatoriamente por uma educação de qualidade, de melhores práticas pedagógicas, de aquisição de conhecimentos, de desenvolvimento das capacidades e competências* (Souza & Wataya, 2016, p. 10 baseados em Luck, 2011).

Atendendo à pertinência da afirmação citada, salienta-se o papel do docente como impulsor de um processo educativo de qualidade, focado na formação geral de cada criança (ME, 1986), colocando-a no centro de um processo de ensino de aprendizagens ativas e significativas (ME, 2004).

Tal como está consignado no documento *Organização Curricular e Programas*, emanado pelo ME em 2004, compete ao professor proporcionar momentos onde o aluno é o sujeito da própria aprendizagem, construindo o seu saber e sendo dinâmico na produção do seu conhecimento.

No entanto, concordando com as palavras de Fernandes, Alçada & Emídio (1992), acredito que *não há ensino sem aprendizagem (...)* (p. 138), ou seja, para que o professor possa ensinar, tem de, numa primeira fase, aprender a fazê-lo.

Segundo Libâneo (2004), ao adquirir habilidades de *profissionalização*, o docente terá desenvolvido competências necessárias que lhe permitem a execução de uma prática pedagógica de qualidade. Conquistando habilidades de *profissionalismo*, estas que considero como inatas e extrínsecas ao percurso formativo e que se vão aperfeiçoando com a profissionalização, demonstrará desempenho e dedicação perante o compromisso que assumiu ao ingressar na área da educação, evidenciando um comportamento moral e ético.

Durante o percurso formativo, podemos ter acesso a um leque diversificado de UC respeitantes a vários conteúdos. Estas tornam-se cruciais para o desenvolvimento das habilidades mencionadas atrás. Focando-me nas mais práticas, evidencio as *Prática de Ensino Supervisionada (PES I e PES II)* que se enquadram no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, legitimada pelo Regulamento n.º 618/2016, publicado em Diário da República, 2.a série — N.º 123 — 29 de junho de 2016.

Estas têm como objetivo colaborar na conceção e desenvolvimento do currículo educativo, aplicando a um nível prático os conhecimentos e competências adquiridos em contexto teórico. Deste modo, pretende-se melhorar a tarefa docente através do desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas.

A PES, tal como descrito no capítulo I deste documento, teve lugar em duas instituições escolares, a valência em Educação Pré-Escolar - PES I – e em ensino do 1.º CEB - PES II.

Ao longo de cada uma destas UC, foram desempenhadas duas vertentes profissionais, sendo a primeira caracterizada pela observação e a segunda pela dimensão prática.

Para Esteves (2008) *a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, ajudando [...] a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações* (p. 87).

É, neste âmbito, um elemento fundamental no conhecimento do ambiente e da comunidade educativa por ser a partir dela que se adquirem informações relevantes para a realização de um exercício da docência preparado para enfrentar desafios (Scalabrin & Molinari, 2013).

Corroborando Queros & Stutz (2016) saliento que a observação é uma ferramenta sistematizada e metodológica que nos ajudará a participar de forma natural e gradual no processo educativo.

Tendo por base este período de observação e o referencial teórico obtido ao longo do percurso académico, o futuro docente, numa segunda fase do estágio, deverá intervir na *praxis* pedagógica guiado pelo professor cooperante de modo a desenvolver, num contexto real, as suas habilidades. Espera-se que ao aplicar os seus conhecimentos em situações práticas, adquira uma visão crítica reflexiva, e que esta o leve a tomar decisões e a resolver problemas que possam surgir ao longo das suas atividades.

Contudo, é importante referir que as intervenções deverão ser previamente planeadas de maneira a fomentar um processo educativo coerente, sequenciado e interdisciplinar.

O ato de planear, ao acompanhar *toda e qualquer tarefa de um professor* (Santos et al, 2016, p.1), revela uma grande importância na prática profissional.

Para um professor, realizar uma planificação pode ser um desafio pois *legítima uma ambição, uma finalidade, um propósito que se pretende atingir e assegura um articulado de componentes necessárias para o alcance do propósito inicial* (Santos et al, 2016, p.2).

Planificar é, assim, um ato que *exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos* (Cortesão, 1993 citado por Santos et al, 2016, p.2).

Para auxiliar o docente no planeamento e organização do processo educativo existem documentos orientadores que se baseiam *nos objetivos globais pedagógicos (...) e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo (...)* (ME, 2016, p.5).

No decorrer da PES I, foi utilizado, maioritariamente, o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), consignado pelo ME em 2016, como guia para a construção das planificações e para a gestão da intencionalidade educativa.

No que concerne à PES II, foram consultados, principalmente, os documentos *Organização Curricular e Programas, Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*, emitido pelo ME em 2013 e *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, emanado pelo ME em 2015. Documentos estes que estavam em vigor à data do estágio.

### 3.1. Experiência de Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

É incontestável referir, a partir da pedagogia defendida por John Dewey, um dos precursores da Escola Nova, analisada por Souza (2012), que a Educação, ao refletir uma aprendizagem ao longo da vida e para a vida, torna-se num processo contínuo e evolutivo.

Esta evolução tem deixado grandes marcos na história do nosso país, sendo um dos mais cruciais o movimento que revolucionou todo o processo educativo, a Escola Nova, que surgiu em Portugal nos meados do século XIX (Figueira, 2003).

Antes do surgimento deste movimento, *as crianças eram alvo de um ensino abstrato e uniforme sob a batuta de um mestre todo-poderoso, representante de um saber estabelecido e inquestionável* (Figueira, 2003, p. 99), não lhes sendo reconhecidas as suas capacidades, nem lhes sendo permitido dar asas à sua criatividade.

De acordo com Figueira (2003), foi na segunda metade do século XVIII, que um dos impulsionadores do movimento da Escola Nova, Jean Jacques-Rousseau, vem defender que a infância existe e que é um período da vida com características próprias que requerem estudo.

Por conseguinte, passou-se a *respeitar o período da infância e (...) os seus interesses característicos* (Martins, 2008, p. 305), não exigindo *das crianças mais do que aquilo que elas podem dar* (Martins, 2008, p. 305).

Neste contexto, começaram-se a sentir repercussões a nível da educação, surgidas, por consequência, do movimento da Escola Nova.

*Este movimento considerou-se herdeiro e continuador das preocupações com a especificidade do mundo infantil e com a necessidade de o conhecer* (Figueira, 2003, p. 99). Deste modo, a Escola Nova teve como por objetivo principal colocar a criança no centro do processo educativo, focando-se *nas suas necessidades e nos seus interesses* (Figueira, 2003, p. 99).

Segundo Martins (2016), a Escola Nova permitiu a prática de atividades que fomentassem as aprendizagens ativas e significativas, com base nas vivências e experiências pessoais e coletivas, tornando-as, assim, para a vida.

Com tal afirmação podemos compreender que, atualmente, continuamos a implementar muitos dos princípios fundamentais do movimento da Escola Nova nas nossas práticas pedagógicas, por se demonstrarem transversais e atuais.

Ao interagir e estabelecer relações com os outros, desde o seu nascimento, a criança passa por diversos contextos e experiências que lhes proporciona *oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento* (ME, 2016, p. 8).

Deste modo, a infância é uma etapa muito importante na evolução do ser humano enquanto ser autónomo, responsável e independente (Brentani et al, 2014). Com a finalidade de garantir o suporte destas aprendizagens, o papel da Educação Pré-Escolar torna-se fulcral por assentar na formação do indivíduo como pessoa e cidadão (Sousa, 2012).

Assim, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si (ME, 2016, p. 8 - 9).

O desenvolvimento do processo pedagógico, para que seja coerente e coeso, tem de se apoiar na construção de um currículo educativo onde o educador deve refletir *sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática* (ME, 2016, p. 12), atribuindo um *sentido à sua ação* (*idem*).

A intervenção pedagógica deve basear-se no conhecimento do grupo e do meio a que pertencem. É através da utilização de ferramentas para a *recolha de diferentes tipos de informação* (ME, 2016, p. 12), como a observação, o registo, a documentação, o planeamento e a avaliação, que este conhecimento é articulado no processo educativo.

Foi durante o período de observação na PES I que pude consciencializar-me desta etapa crucial para o desenvolvimento de uma planificação da ação educativa de sucesso. Refleti e discuti com a educadora cooperante sobre as informações que ia retendo e estudando, realizando assim um primeiro contacto com a realidade em que iria atuar (Machado et al, 2011).

Durante o período de regência, era planificado, semanalmente, o processo educativo onde eram previstas *situações e experiências de aprendizagem* (ME, 2016, p.15) e organizados os *recursos necessários à sua realização* (*idem*).

Neste âmbito, antecipava o que era *importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças* (ME, 2016, p.15) e agia consoante o que era planificado, estando sempre preparada para reconhecer *oportunidades de aprendizagem não previstas* (*idem*) e para *acolher as sugestões das crianças* (*idem*) que promovessem novos conhecimentos.

Para além dos momentos especificamente programados pelas planificações, existiam, ao longo do dia, momentos rotineiros que se caracterizavam por serem constantes e previsíveis. Assim, a criança conseguia prever situações e acontecimentos, participando neles de uma forma segura e confiante.

Ao participar na rotina diária, o grupo conseguia *perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas* (Hohmann e Weikart, 2003, p.224), transformando-a *num tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas* (Formosinho, 1998, p. 71).

Tabela 1 - Quadro de Rotinas  
(fonte própria)

Horas	Atividade	Local
7h30 às 9h00	Chegada e Medição de Temperatura	CAF
9h00 às 10h00	Jogos Didáticos	Sala de Atividades
10h00 às 10h30	Lanche da Manhã	Sala de Atividades
10h30 às 11h50	Atividades	Sala de Atividades
11h50 às 12h00	Higiene	Casas de Banho
12h00 às 13h30	Almoço	CAF
13h30 às 15h00	Atividades	Sala de Atividades
15h00 às 15h30	Lanche da Tarde	Sala de Atividades
15h30 às 18h45	Atividades na CAF/ Regresso a casa	CAF

No decorrer das atividades letivas, evidenciadas na Tabela 1, era cumprido o horário escolar (Anexo 2) concebido pelo agrupamento, onde estavam plasmadas as diversas áreas de conteúdos abordadas ao longo do dia.

Segundo as OCEPE (2016), *consideram-se as “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer* (p. 31).

Este documento orientador apresenta a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo como as áreas que fundamentam os princípios educativos. Apesar de disporem de uma estrutura própria, é importante que se articulem perante a abordagem pedagógica de forma a integrarem-se e interligarem-se para o cumprimento de um processo flexível de aprendizagem (Cruz, 2012).

A Área de Formação Pessoal e Social visa desenvolver as competências sociais e pessoais da criança. É através do seu reconhecimento que *se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária* (ME, 2016, p.33).

Esta área era constantemente retratada no quotidiano vivido pelas crianças dentro do JI não só através das atividades programadas como também pelos momentos de interação social, como os períodos de rotinas ou de atividades livres, estando intrínseca a todo o processo de ensino e aprendizagem.



Figura 15 - Atividade Dia do Pijama "Chegou a hora de dormir"  
(fonte própria)

A atividade representada na Figura 15 enquadra-se na planificação evidenciada no Apêndice 1, que retrata o tema da *Partilha* associada ao Dia do Pijama. Com a visualização de uma curta-metragem projetada no teto, foram discutidos através de um diálogo pedagógico, diversos fatores que contemplaram os objetivos gerais não só referentes à área de Formação Pessoal e Social como subjacentes à área do Conhecimento do Mundo.

Este momento pedagógico despertou a *curiosidade natural da criança (...) através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender* (ME, 2016, p. 85).

No que diz respeito ao processo de montagem da atividade, por ser pouco usual, surgiu a curiosidade em saber como tal tinha sido possível de se efetuar. Cabe ao educador, orientar o grupo a encontrar respostas, utilizando uma metodologia que promova novos conhecimentos a partir daqueles que eles já sabem (ME. 2016).

Assim, ao possibilitar a vivência de uma nova experiência, o educador deve *ouvir a criança, observá-la a agir e acompanhá-la nas suas pesquisas, permitindo-lhe experienciar toda a riqueza do seu imaginário, promovendo o desenvolvimento das suas aptidões e ajudando-a a construir e desenvolver espírito científico* (Chambel, 2015, p.21).

Relativamente à área de Expressão e Comunicação saliento a sua pertinência na construção de um ambiente propício ao *diálogo aberto e construtivo* (Pacheco & Pereira, 2019, p. 145 e 146), incentivando a criança na *procura de formas criativas de representar e expressar aquilo que pretende* (*idem*).

Esta área engloba diversos domínios que se relacionam entre si e que são imprescindíveis no desenvolvimento integral da criança *por constituírem formas de linguagem indispensáveis para (...) interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa (...)* (ME, 2016, p. 43).

Para Neves (2002), o domínio da *Educação Física nas escolas portuguesas é (...) uma questão de formação, de saúde e de cidadania* (p. 34). É no JI que se devem proporcionar diversas oportunidades para que a criança consiga começar a consciencializar-se do seu corpo e dominá-lo em prol de efetuar movimentos ou ações de uma forma independente e autónoma (ME, 2016).

A atividade apresentada na Figura 16, retrata o envolvimento do corpo na exploração dos espaços que rodeiam a criança, articulando a aquisição de novos conhecimentos relativos a outras áreas de conteúdo. Assim, através da perceção espacial, demonstrou-se a importância e a função de cada órgão dos sentidos.



Figura 16 - Atividade "Onde está o som?"  
(fonte própria)

No planeamento das atividades considerou-se a importância da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, dado que as crianças *necessitam de estar em contacto com o mundo para poder aprender novos conhecimentos diversificados (...)* (Teixeira, 2016, p. 13).

Para possibilitar este *enriquecimento do desenvolvimento das atitudes, das competências, aptidões e capacidades intelectuais* (Teixeira, 2016, p.11), tal como se pode observar na presente planificação, numa só atividade letiva eram explorados diversos domínios.

Ao articular com o domínio da Educação Física e com a Área do Conhecimento do Mundo o domínio da Educação Artística (Figura 16), foram proporcionadas ao grupo aprendizagens holísticas e transversais, uma vez que *aprender pela Arte ajuda as crianças na construção do seu pensamento lógico, desenvolve a sua imaginação e criatividade, promove o raciocínio, estimula a sensibilidade e facilita a aquisição e o desenvolvimento de competências motoras (...)* (s/D, p. 4).

Tal afirmação vai ao encontro do que é defendido nas OCEPE, quando estas referem que *as diferentes linguagens artísticas, que fazem parte deste domínio (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças* (ME, 2016, p. 47).

Na atividade explanada, o subdomínio da Música permitiu direcionar o processo de ensino e aprendizagem para a realização de jogos pedagógicos que se destacaram por permitirem a exploração das características do som, da percepção de espaço e do sentido de orientação.

Nesta etapa, o subdomínio da Música *tem uma enorme importância, pelo facto de as crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som* (Hohmann & Weikart, 2004, p. 658).

O subdomínio da Dança, estando diretamente relacionado com o domínio da Educação Física e o subdomínio da Música, traduz-se como uma *forma de expressão através de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo (...)* (ME, 2016, p, 57), onde *as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos (...)* (idem).

Durante o dia letivo, para além das atividades previamente planificadas, eram criados, de um modo espontâneo, momentos de dança livre, sensibilizando o grupo à compreensão da linguagem expressada através da invenção de diferentes coreografias, o que contribuiu para o desenvolvimento da criatividade e reconhecimento de diferentes géneros musicais e coreográficos.

As atividades letivas interpretadas na Figura 17, pertencem à planificação presente em Apêndice 2 e exploram o domínio da Educação Artística, relacionando-o com a Área do Conhecimento do Mundo, dando ênfase ao tema *Animais*. Através da sua execução foram mediados conteúdos programáticos subjacentes ao subdomínio das Artes Visuais.



Figura 17 - Desenho e Pintura Livre  
(fonte própria)

É com recurso ao domínio da Educação Artística que a *criança experimenta, ultrapassa-se, conhece os seus limites e fragilidades. Expressa-se e reinventa-se. Reforça e constrói a sua autoestima, criatividade e imaginação (...)* [e] *exprime sentimentos, ideias e emoções* (Canelas, 2015, p. 8).



O subdomínio das Artes Visuais contempla esta forma de expressão através da exploração e utilização de diferentes materiais de uso utilitário ou reciclável, cabendo ao educador alargar o interesse pela arte através da implementação de metodologias ativas e significativas (ME, 2016).

Ao implementar estas atividades em contexto de estágio, destacou-se o interesse pelo manuseamento dos materiais e pelas *diversas possibilidades de criação* (Ferreira, 2018, p. 34) o que estimulou a vontade de adquirir *novas competências e conceitos nas suas vidas* (idem).

Este subdomínio faz *com que as crianças se tornem capazes de ver o mundo de outras formas, tornando-se seres mais sensíveis, que desenvolvem capacidades criativas e expressivas, assim como, a sua própria personalidade* (Ferreira, 2018, p. 34).

Assim, ao integrarmos a Arte no processo educativo, estamos a desenvolver o sentido de análise e de pensamento reflexivo da criança, sendo estimulados diversos processos mentais que vão moldando a criança ao longo da sua infância.

Abordando o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, refiro a pertinência da sua representação simbólica para com acontecimentos reais ou imaginários por via de uma interpretação intencional ou uma reprodução específica.

Neste âmbito, através do seu corpo, *do gesto, da palavra, da expressão facial* e com recurso a materiais didáticos, a criança (...) *recria experiências da vida quotidiana (...), atribuindo-lhes múltiplos significados* (ME, 2016, p. 52).

O brincar ou o jogo dramático são exemplos de jogos simbólicos que o educando vai interpretando ao longo do dia, dando-lhe conforto para que possa exprimir as suas ideias ou sentimentos através do papel que assume.

O domínio da Educação Artística, por abranger a Arte em todas as suas formas, enaltece a prática de interação social, onde as crianças experienciam momentos repletos de partilhas de vivências, histórias ou acontecimentos, troca de ideias e confronto de opiniões.

Consequentemente, as competências expressivas e comunicativas vão aumentando e *vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas (...)* (ME, 2016, p. 60). A linguagem oral assume, assim, um papel fulcral, por ser *central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes* (ME, 2016, p. 60).

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita deve ser percebido como um processo contínuo e transversal, uma vez que *leva (...)* *a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem* (ME, 2016, p. 60).

Para Sim-Sim *et al* (2008), *proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguísticos estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem das crianças* (p. 12).

Seguindo os objetivos propostos para a aquisição de competências subjacentes a este domínio, eram lidos, diariamente, livros de literatura infantil o que, para Mergulhão (2011), provoca nas crianças o *deslumbramento e lhes despertem o gosto pela leitura proporcionando, simultaneamente, o desenvolvimento da imaginação e do pensamento divergente* (p.1).

Com base na ideologia de Azevedo (2006) e Palo e Oliveira (1992), Mota (2018) cita que *a partir da literatura infantil, o leitor desfruta do seu imaginário, acedendo a um conhecimento singular do mundo e ampliando o modo como o vê, a nível cognitivo, linguístico e cultural* (p. 12).

A transversalidade deste domínio aplica-se ao domínio da Matemática, dado ser a partir dele que as crianças irão interpretar situações problemáticas, solucionando-as através da aquisição de um raciocínio lógico assente na capacidade de memorização, dedução e concentração.

No JI, *a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano* (ME, 2016, p. 74). É a partir destas vivências que vão construindo noções matemáticas, introduzidas, com o apoio do educador, por um método sistemático e contínuo.

De acordo com Rodrigues (2010) citado por Silva (2015), *as primeiras experiências matemáticas (...) são muito importantes nas atitudes e conceções que formam relativamente a esta ciência. Se estas experiências forem significativas, então as crianças desenvolvem atitudes, valores e conceções favoráveis e tornam-se confiantes, autónomas e flexíveis na sua aprendizagem matemática* (p. 5).

Desta maneira, é importante que se aborde este domínio de um modo lúdico, através da realização de jogos didáticos que apelem à exploração de diversos recursos, contribuindo para o desenvolvimento do interesse e curiosidade desta área.

Não obstante, *o/a educador/a tem um papel fundamental na criação desse interesse e curiosidade, ao chamar a atenção da criança para a presença da matemática no mundo que a rodeia, estimulando a formulação de problemas e questões, encorajando a descoberta de diversas estratégias de resolução e o debate em grupo* (ME, 2016, p. 83).



Figura 18 - Atividade "Vamos à Selva"  
(fonte própria)

A Figura 18 revela a atividade realizada no âmbito da leitura e compreensão da história “O Cuquedo”, de Clara Cunha. Por ser um livro de fácil memorização pela sua repetição narrativa e pela sua ordem sequencial no que diz respeito ao aparecimento dos personagens, trabalharam-se conceções matemáticas através da exploração e manipulação de materiais didáticos.

*Educar significa exatamente alargar os horizontes, expandir os conhecimentos e experiências de que as crianças são portadoras ao chegarem à escola* (Roldão, 1995, p. 18).  
Perante tal afirmação, preconizo que para além das Áreas de Conteúdos exploradas nas OCEPE, promovendo um ambiente rico em aprendizagens diversificadas e dinâmicas, era frequente o despertar do cumprimento de atitudes sustentáveis.

Ao implementar-se uma metodologia que fomentava a Educação Ambiental, incidia-se num *procedimento de formação contínua onde os conhecimentos adquiridos permitem que os indivíduos participem, de modo a contribuir para a resolução de diversos problemas no sentido de preservar a qualidade ambiental* (Pires, 2017, p. 28).

É, também, na idade pré-escolar que as crianças começam a perceber e a integrarem positivamente a diversidade cultural (Cardona *et al*, 2015), aceitando as diferenças ao saberem respeitar cada indivíduo com quem convivem.

Cabe ao educador promover um currículo que incorpore a Educação para a Cidadania no processo pedagógico, tendo como por objetivo contemplar a *aceitação da diversidade como meio de fomentar uma maior igualdade de oportunidades e participação* (Cardona *et al*, 2015, p.50).

Compreendendo a pertinência de uma aprendizagem pela ação, refiro que *as crianças são agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação* (Hohmann e Weikart, 2011, p.22).

### **3.2. Experiência de Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico**

*O Ensino Básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos.*<sup>24</sup>

Segundo Borràs (2001a), o ensino básico é inspirado por dois princípios de ensino e aprendizagem, abrangência e diversidade, onde *por um lado, é fundamental procurar-se uma educação básica comum para todos os alunos da mesma idade, ou seja, uma escola abrangente; por outro, dentro dessa escola abrangente é necessário educar cada aluno segundo as suas capacidades e interesses, (...) tendo em conta a diversidade* (p. 17).

---

<sup>24</sup> Informação obtida em <http://www.dge.mec.pt/ensino-basico>, consultada a 19 de dezembro de 2022.

Neste contexto, a participação do professor no processo educativo deve compreender a importância do envolvimento da família e da comunidade enquanto agentes de socialização que promovem aprendizagens a partir das vivências, dos valores e das emoções.

Esta etapa escolar, de carácter obrigatório e gratuito, compreende a importância em ensinar e qualificar crianças para enfrentarem a vida comunitária de um modo autónomo, responsável e democrático (ME, 1986).

*A evolução acelerada em todas as áreas do conhecimento, o impacto da sociedade da informação e do mundo científico e tecnológico, (...) implicam modificações radicais no trabalho e na organização da produção* (Borràs, 2001a, p. 12).

É, por esse aspeto, necessário considerar que para acompanhar a evolução da vida em comunidade o sistema educativo tem, também, de progredir evitando uma educação redutora, restrita, parcial e empobrecedora.

*Daí resulta que a escola, enquanto instituição educativa, deva ser uma organização em contínua mudança, prevendo, adaptando-se e acomodando-se às novas exigências* (Borràs, 2001b, p. 12).

Para chegarmos aos princípios educacionais defendidos nos dias de hoje, foi necessário continuar com esta luta pela evolução educativa, o que proporcionou à classe docente uma transformação do sistema educativo com uma maior autonomia e melhor qualidade de ensino (Borràs, 2001b).

Consequentemente, apesar da liberdade para organizar um plano educativo abrangente e diversificado, é necessário seguir diretrizes e orientações presentes na vasta oferta de documentos curriculares em vigor, facultados pela DGE e utilizados neste contexto de PES II.

A educação inerente ao 1º CEB é abrangida por um programa curricular cuidadosamente estipulado, *Organização Curricular e Programas* (2004), com a finalidade de traçar objetivos e conteúdos que devem ser cumpridos ao longo do ano letivo.

Este programa está estruturado de modo a valorizar a diversidade de estratégias de ensino e metodologias, reconhecendo a existência de áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória que se caracterizam como elementos fulcrais do currículo educativo.

No decorrer da PES II, pode constar que esta diversidade promove o desenvolvimento das competências gerais presentes nos vários documentos reguladores do currículo educativo, permitindo *que todas as áreas curriculares atuem em convergência* (ME, 2010, p. 16) através de uma operacionalização transversal e interdisciplinar que desenvolve capacidades específicas do saber (ME, 2010).

Assim, a utilização destes documentos na idealização das estratégias de ensino era frequente, sendo a sua consulta fundamental para o planeamento das aulas ao longo da semana.

*Pensar na intervenção docente deve possibilitar a inovação, a criatividade, a melhoria e a qualidade da intervenção do ensino-aprendizagem* (Borràs, 2001b, p. 75). Apesar de ser um instrumento que prevê certas situações de aprendizagem, a planificação da aula deve ser flexível no sentido em que tem de se adaptar de uma forma imediata às situações espontâneas que possam aparecer em âmbito escolar.

O ato de planificar antecipa situações que são deliberadamente refletidas pelo professor, com o intuito de *quebrar a rotina, estimular o interesse dos alunos ou pensar em estratégias docentes inovadoras* (Borràs, 2001b, p. 276).

A organização da planificação deve ser feita em concordância com o horário escolar da turma e deve determinar quais as estratégias ou metodologias didáticas que se colocarão em prática consoante a dinâmica da atividade proposta.

Durante o período de regência, de modo *a orientar a tarefa do professor e guiar o processo de aprendizagem do aluno* (Borràs, 2001a, p. 281), eram selecionadas, em cada semana, um conjunto de estratégias didáticas tendo em consideração as metas curriculares estipuladas.

No entanto, apesar de se procurar variedade e inovação na seleção destas estratégias, existiam, diariamente, períodos de rotina cujas metodologias se repetiam sendo adaptadas aos objetivos gerais de cada semana.

O período da manhã era marcado por momentos de motivação inicial que assumiam um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem do aluno, sendo *um processo que possibilita o surgimento de motivos que desenvolvem e mobilizam o comportamento* (Bergamini, 1997).

Este momento de partilha e de troca de ideias era fomentado através da comunicação e do diálogo pedagógico multilateral, promovendo a interação entre alunos e professores e os alunos entre si.

Neste contexto, o diálogo assumia um papel preponderante na construção destas interações que podiam ser previamente planificadas ou podiam surgir da espontaneidade e naturalidade de um momento reflexivo ou de uma simples conversa.

No que dizia respeito à passagem para o ensino das áreas de conteúdo, para serem evitadas transições repentinas que pudessem quebrar a continuidade educativa, era adotada uma estratégia que promovesse a criação de momentos de interdisciplinaridade, onde se desenvolviam competências comuns de natureza transversal para com os diversos domínios subjacentes às áreas curriculares a retratar.

Em todas estas situações pedagógicas, a linguagem era um elemento fundamental e *um pilar básico na estrutura global da aprendizagem (...)* (Borràs, 2001c, p. 351), tornando a área do Português abrangente a todo o processo educativo.

No 1º CEB, e seguindo o documento Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), a *Leitura e Escrita constituem um só domínio* (p. 7) mas, tendo *funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns* (idem).

Na área do Português, este domínio surge juntamente com o domínio da Oralidade, Educação Literária e Gramática.

O domínio da Oralidade apresenta duas dimensões, a da compreensão e a da expressão, sendo a segunda abrangida pela expressão na sua forma oral ou pela expressão na sua forma escrita, sendo *a linguagem escrita (...) uma representação da linguagem oral* (ME, 2015, p. 7).

Esta relação torna-se evidente e, ao longo do 1.º CEB, deverá ser desenvolvida e destacada pela sua transversalidade, uma vez que é através da linguagem e das suas formas de expressão que se apreendem os conhecimentos subordinados às restantes áreas do saber.

O domínio da Educação Literária dá *mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania* (ME, 2015, p. 8).

A sua leitura e compreensão possibilita a consciencialização de sentido estético e de reflexão, envolvendo, assim, uma dimensão humana que preza o *desenvolvimento pessoal e da personalidade* (Leontiev, 2000, p. 128).

Com o domínio da Gramática *pretende-se que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente (...)* (ME, 2015, p. 8) nos restantes domínios.

Para Borràs (2001c), *os conteúdos referentes à gramática devem ter como objetivo primordial a reflexão prévia para chegar à autocorreção das próprias produções, tanto orais como escritas (...)* (p. 355).

Ao longo do período de regência, tornou-se pertinente adaptar a elaboração de exercícios teóricos à evolução do processo cognitivo, aumentando, gradualmente, o nível de complexidade para que fossem estimulados a pensar mais além do essencial.

Relacionando *o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano*, tal como está consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 1986, LBSE: art. 7º, c)), como demonstra a Figura 19, a turma organizou uma banca de vendas no espaço sala de aula.



Figura 19 - Atividade "Banca de Vendas"  
(fonte própria)

Este exercício prático, descrito na planificação presente no Apêndice 3, não só permitiu aplicar conceitos subjacente à área do Português através da interação e do diálogo, como possibilitou aplicar conceitos inerentes à área da Educação e Expressão Dramática, Estudo do Meio e Matemática.

É, também, importante referir que ao planificar esta atividade adotou-se uma metodologia que explorou, na sua plenitude, a transversalidade da língua portuguesa.

No que concerne à área da Matemática, por norma, a estratégia utilizada para a transmissão de conhecimentos é centrada no método tradicional, caracterizado por transpor *relações unidireccionais entre o docente e os alunos* (Borràs, 2001c, p. 319).

Esta *metodologia passiva, expositiva e estática* (*idem*), contribui para um crescente desinteresse por parte dos alunos relativamente à aprendizagem de conceitos matemáticos.

Cabe ao professor *conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar de Matemática* (ME, 2004, p. 163). Deverá *organizar os meios e criar o ambiente propício à concretização do programa, de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas* (*idem*).

É desta forma que, aos olhos dos alunos, a Matemática deixa de ser encarada como uma aprendizagem obrigatória e passa a ser vista como um elemento simbólico que estará sempre presente nas vivências que irão enfrentar ao longo da vida.

Tal como está consignado no documento Programas e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (2013), as grandes finalidades desta área apelam à dimensão intelectual e social, dado desenvolverem *a estruturação do pensamento* (ME, 2013, p. 2), desencadeando um raciocínio lógico que progressivamente é aperfeiçoado pela organização do pensamento, pela realização de cálculos mentais, pela capacidade de memorização e pela resolução de problemas.

A *análise do mundo natural* (ME, 2013, p. 2) é outra finalidade desta grande área que permite compreender *grande parte dos fenómenos do mundo que nos rodeia (idem)*, o que nos leva a uma melhor *interpretação da sociedade (idem)*.

Para que estas finalidades sejam atingidas, existem objetivos e metas a cumprir ao longo do ano letivo que *são de carácter geral e concretizam-se em determinados conteúdos, assim como com diferentes propostas didáticas* (Borràs, 2001c, p. 325).

Os conteúdos organizam-se por três categorias, Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e Tratamento de Dados (OTD).

No domínio NO são apresentadas as quatro operações sobre números naturais apoiadas a partir de uma base concreta e, posteriormente, aplicada sobre um raciocínio hipotético-dedutivo capacitado pelo cálculo e pela destreza.

Os conceitos básicos da GM vão sendo aplicados pela observação e manipulação de materiais didáticos bidimensionais e tridimensionais ou, até mesmo, pela utilização de recursos não estruturados.

*No domínio Organização e Tratamento de Dados é dada ênfase a diversos processos que permitem repertoriar e interpretar informação recolhida em contextos variados* (ME, 2013, p. 6). Esta informação estatística deve ser analisada e retratada *nas diversas formas de representação de dados* (Martins e Ponte, 2010 citados por Duro, 2019, p. 31).

Deste modo, *é de notar que a aprendizagem de OTD articula-se no seu todo, com outros temas do programa da disciplina de Matemática e com as capacidades transversais, tais como a Resolução de Problemas, o Raciocínio e a Comunicação* (Martins e Ponte, 2010 citados por Duro, 2019, p. 31).

Na sequência de se articularem conhecimentos matemáticos interiorizados ao longo do ano letivo, com os saberes subjacentes às restantes áreas disciplinares, através da adoção de uma metodologia ativa e significativa promotora de atividades *learning by doing*, os alunos seguiram e confeccionaram, de uma forma autónoma e em grupos, uma receita, tal como demonstra a Figura 20.



Figura 20 - Confeção de uma receita  
(fonte própria)



Mediante a prática desta atividade, detalhada na planificação presente no Apêndice 4, trabalharam-se conteúdos de forma interdisciplinar, aleando a descodificação linguística à compreensão das medidas de capacidade e massa.

Desenvolveram, conseqüentemente, o trabalho cooperativo em grupos de dois, dando prioridade à interajuda e ao saber ouvir o outro.

Segundo Barbosa e Silva (2012), *cozinhar é muito mais do que seguir uma simples receita à risca* (p. 12), é permitir o desenvolvimento da capacidade de responsabilidade, autonomia e concentração do aluno, pois caso se enganem nos procedimentos, a receita pode não ficar conforme o esperado, obrigando os alunos a interrogar-se sobre o que correu mal, fazendo uma reflexão pessoal sobre o que sucedeu.

Caracterizando-se por ser uma turma dedicada, saliento que todos os grupos conseguiram efetuar a receita com sucesso, demonstrando serem capazes de superar, com bastante motivação e confiança, os obstáculos encontrados ao longo da atividade.

Neste contexto, preconizo a adoção de estratégias práticas na transposição de conteúdos inerentes a esta área, permitindo ao docente um afastamento à utilização do manual escolar que conduzirá ao aumento do interesse por parte dos alunos.

Sabendo que é dever da escola desenvolver o aluno enquanto pessoa e cidadão ativo, a área do Estudo do Meio torna-se, neste sentido, *privilegiada uma vez que os seus temas fazem parte da vida social e pessoal das crianças/alunos* (Melo, 2018, p. 29).

Segundo o ME (2004), *cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas* (p. 101).

Esta área, por ligar a criança (...) ao mundo próximo e distante enraizando nela a vontade de o conhecer para uma melhor compreensão (Melo, 2018, p. 29), cria relações significativas por estar diretamente associada ao seu quotidiano.

Assim, promove um maior interesse e curiosidade pela sua aprendizagem, uma vez que as ajudará a *identificar problemas concretos relativos ao seu meio* (ME, 2004, p. 103) e a encontrar a respetiva resolução, formando *cidadãos cientificamente cultos capazes de participar ativamente e responsabilmente em sociedades* (Praia e Jorge, 2002, p. 44).

Dando ênfase ao indivíduo e ao mundo que o rodeia, a área de Estudo do Meio assume-se como impulsionadora de uma aprendizagem para a autonomia, *cabendo aos professores proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que (...) possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada* (ME, 2004, p. 102).

Ao terem consciência da realidade como um elemento global onde cada ação desencadeia aprendizagens diversificadas, o Estudo do Meio torna-se, para o aluno, uma área inter e

transdisciplinar, uma vez que está *na intersecção de todas as outras áreas do programa* (ME, 2004, p. 102).

Ao longo das semanas de regência, realizavam-se diversas atividades experimentais que permitiram, através da experimentação e dedução, a elaboração de trabalho cooperativo, de modo a serem registadas e discutidas as conclusões obtidas perante a concretização da experiência. A planificação presente no Apêndice 5, apresenta detalhadamente o processo de operacionalização deste tipo de atividades.

Por conseguinte, a turma aprendeu de forma motivada seguindo o padrão metodológico científico o que permitiu a obtenção de conclusões através de um trabalho desenvolvido com *rigor, persistência, raciocínio crítico, pensamento divergente, criatividade* (Marques, 2015, p. 6).

Perante a planificação destas atividades pude refletir que, ao serem implementadas atividades práticas, recusa-se a ideia de um currículo escolar uniforme e estanque, sendo dada liberdade ao professor de implementar as estratégias que acha mais adequadas perante o desenvolvimento dos alunos que acompanha.

Contudo, é de extrema pertinência salientar que, para uma formação integral do aluno enquanto cidadão ativo, a Arte torna-se um elemento fulcral pela sua plenitude educativa baseada na emoção, sentimento e sensibilização. Tal como afirma Iavelberg (2003) citado por Miguel (2018), *a Arte desempenha um papel fundamental na nossa vida e ajuda-nos a compreender o mundo onde estamos inseridos, a configurá-lo e a dar-lhe sentido* (p. 9).

Para Oliveira (2021), *se a criatividade estiver presente no processo educativo, o indivíduo terá condições para um desenvolvimento pleno, de forma a encontrar o pensamento crítico de si próprio, do outro e do meio que o rodeia* (p. 9).

As áreas das Expressões proporcionam a vivência de experiências enriquecedoras através da compreensão da Arte, estimulando os alunos *para que desenvolvam diferentes formas de expressão e comunicação artística* (Miguel, 2018, p. 11).

No programa referente a este ciclo de ensino, estão presentes quatro áreas que abordam a Arte como instrumento de aprendizagem, a Expressão e Educação Plástica, a Expressão e Educação Dramática, a Expressão e Educação Físico-Motora e a Expressão e Educação Musical. Destas quatro, durante a PES II, tive o privilégio de lecionar as três primeiras mencionadas.

No que diz respeito à área de Expressão e Educação Plástica, saliente-se que *a possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista* (ME, 2004, 89).

Através da manipulação de diversos materiais que contribuem para o desenvolvimento sensorial, os alunos são livres de explorarem diversas situações que deverão ser previamente planeadas pelo professor de modo a providenciarem todas as bases necessárias para a aquisição

de capacidades subjacentes a esta área ou de aprendizagens interdisciplinares que podem ser mediadas a partir da expressão plástica.

A atividade exposta na Figura 21 e detalhada nas planificações apresentadas nos Apêndices 6 e 7, é um exemplo concreto em como as Expressões Artísticas se relacionam entre si e entre as restantes áreas disciplinares.



Figura 21 - Atividade "O Meu Telejornal"  
(fonte própria)

Com o objetivo de reconhecer os diferentes meios de comunicação social, conteúdo subjacente à área do Estudo do Meio, foi elaborada uma notícia visual através da utilização de técnicas de recorte e colagem, remetendo à área de Expressão e Educação Plástica.

Tal como podemos observar na Figura 21, a notícia visual enquadrrou-se como plano de fundo para uma atividade posterior subjacente à área de Expressão e Educação Dramática. Utilizando uma televisão de cartão como recurso didático, os alunos, assumindo o papel de *pivô* ou jornalistas, anunciaram a notícia respetiva à turma, criando assim um telejornal.

Deste modo, os alunos experienciaram, na primeira pessoa, situações que, diariamente, veem através da televisão, transferindo as aprendizagens efetuadas ao longo da semana para contextos reais.

Neste âmbito, a área da Expressão e Educação Dramática proporcionou *a exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, [o que deu] (...) oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro* (ME, 2004, p. 77).

Para Sousa (2003), esta área curricular *é um dos meios mais valiosos e completos de educação* (p. 33), pois permite o desenvolvimento global do aluno quer ao nível cognitivo, como ao nível físico, criativo, estético e emocional, na medida em que a criança vai recorrer a diferentes formas de expressão e comunicar os seus sentimentos e ideias por meio da linguagem verbal e não-verbal (Marques, 2014, p. 7).

É através do jogo dramático que os alunos conseguirão reforçar e consolidar aprendizagens de forma lúdico-didática, colocando de parte a abordagem expositiva para dar lugar a uma abordagem que preze o potencial criativo e imaginário do aluno.

Tal como as restantes áreas curriculares, também a área de Expressão e Educação Físico-Motora *contribui para o desenvolvimento integral dos nossos alunos* (Borràs, 2001d, p. 531).

Para Rodrigues (2016), esta área contribui à promoção da *aquisição de destrezas motoras, hábitos e atitudes indispensáveis para uma vida ativa saudável e participativa, que na maioria das vezes está dependente das aprendizagens que são proporcionadas pela escola* (p. 19).

O mesmo autor destaca a conceção de Mota (2003), ao defender que esta área *deveria fornecer um programa rico e variado, através do qual as crianças possam ter a oportunidade de adquirir as habilidades motoras básicas, a autoconfiança e os primeiros conhecimentos acerca do exercício e da sua contribuição para uma boa qualidade de vida* (Rodrigues, 2016, p. 20).

Durante as observações efetuadas na PES II, considerei que esta área caracterizou-se por ser bastante atrativa para os alunos, pois, normalmente, são aulas realizadas em ambientes abertos onde são utilizados diversos materiais para a realização de exercícios que possibilitam o contacto direto com os colegas e com o professor.

Corroborando os autores citados e com as regências efetuadas, saliento que para além do desenvolvimento da capacidade de socialização e de trabalho em grupo, estas aulas promovem bases para que a criança consiga trabalhar o seu autoconhecimento e a sua autoestima, ultrapassando diversidades e fortalecendo-as.

Testemunhando a autenticidade da afirmação anterior, apresento a planificação identificada no Apêndice 8, que demonstrou a grande capacidade de resolução espontânea de adversidades que surgiam aquando da realização dos exercícios e da consequente superação de obstáculos.

Contribuindo como um fator preponderante no processo pedagógico, a implementação de uma metodologia potencializadora de aprendizagens colaborativas demonstrou ser eficaz na consciencialização de diversos conteúdos didáticos.

A Figura 22 revela a aplicação desta metodologia em contexto sala de aula através da realização do trabalho em grupo, promovido pela interação social.



*Figura 22 - Atividade Colaborativa  
(fonte própria)*

Para Valente (2012), a escola tem impacto na formação das crianças enquanto futuros cidadãos, sendo da sua responsabilidade prepará-los para viver em comunidade de uma forma mais responsável e participativa (p. 33).

Neste contexto, é de extrema pertinência a realização de trabalhos em grupo, para que o aluno compreenda que existem certas normas e princípios que devem seguir para que possam desenvolver um trabalho harmonioso e respeitador, desenvolvendo as competências necessárias para se construírem enquanto seres individuais e sociais.

### **3.3. Considerações Finais**

Esta experiência profissional potencializou a descoberta de um mundo onde a educação é muito mais do que aprender teoria e conteúdos. É um mundo que muda vidas, partindo da construção da identidade à preparação para a vida em sociedade.

Neste contexto, percebe-se que educar é promover a realização pessoal de cada criança, ajudando-a a inserir-se na sua comunidade através da aquisição de competências que permitirão o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal, moral, emocional e social.

Assim, cabe ao agente educativo assegurar todos os meios para garantir que este desenvolvimento seja potencializado a um nível global, respeitando os contextos de vida de cada uma e recorrendo a eles para complementar o processo de descoberta da sua identidade.

Neste seguimento, compreende-se que para a execução de um currículo educativo proveitoso, há que responder a um conjunto de determinados fatores essenciais à organização e harmonia do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de toda a experiência que um docente possua, é certo que, ao longo da vida profissional, continuará a crescer, pois ensinar um grupo de crianças, significa, também, aprender com elas.

# Capítulo III

Multiculturalismo nas Escolas do Século XXI

#### 4. Contextualização Teórica

É inquestionável que a realidade atual das escolas portuguesas tem vindo a distanciar-se da que outrora foi vivida na última metade do século XX. Acompanhando a evolução demográfica, a sociedade reestruturou a sua forma de pensar existindo necessidade de reconsiderar a oferta educativa.

No período da ditadura, em que a educação se caracterizava por ter *uma orientação centralizadora e controladora* (Adão, 1984 citado por Martins, 2004, p. 28) o sistema de ensino espelhava acerrimamente *os valores tradicionais e ideológicos do Estado Português*<sup>25</sup>, estando centrado numa nação monocultural e nacionalista.

Assim, num país fechado nas suas fronteiras culturais e extremamente focado nos seus próprios valores, acomodaram-se as mentalidades, vivendo a sociedade de um conhecimento limitado e de um ensino controlado, onde o sistema educativo vigente centrava-se na ideologia *Deus, Pátria e Família* (Nobre, 2017), consagrada pelo Estado Novo.

Era crucial a transmissão de *valores de exaltação de um estado forte, onde os alunos respeitassem e não se desviassem daquilo que era a verdade nacional (...), passando (...) a ter uma ideia da grandeza do império português, preparando-os para cumprir os seus deveres com a Pátria, num claro condicionalismo nacionalista e social* (Nobre, 2017, p. 23).

As metodologias adotadas pelos docentes eram restritas e tinham *de estar de acordo com a verdade nacional, não havendo liberdade para ir mais além na ação educativa* (Nobre, 2017, p. 23). A prática educativa incidia, assim, na memorização de conteúdos, na intimidação, na humilhação e na aprendizagem através da implementação de castigos corporais<sup>26</sup>.

Apesar de ter potencializado a progressão ao nível da estruturação da rede de ensino, *durante o Estado Novo, o aluno não podia demonstrar o seu espírito crítico nem a sua liberdade de pensamento*<sup>27</sup>, tornando-o num ser não criativo, proibido de utilizar a sua imaginação em contexto pedagógico.

Posteriormente à revolução de 25 de abril de 1974, com o início da democracia alterou-se o paradigma educacional, *a priori*, estipulado, tornando-se mais dinamizador, cultural, intelectual e libertador, *promovendo a tão desejada democratização da educação (...) que teve como documento de referência a Constituição da República Portuguesa de 1976* (Santos e Cordeiro, 2014, p. 197).

Na proclamação deste documento, consagrou-se *a liberdade de aprender e ensinar* (Santos e Cordeiro, 2014, p. 197), pelo que o estado se liberta da tarefa relacionada com a programação da

<sup>25</sup> Informação obtida em <https://correiodominho.pt/cronicas/a-educacao-no-tempo-do-estado-novo/5854>, consultado a 17/08/2022.

<sup>26</sup> Informação obtida em <https://correiodominho.pt/cronicas/a-educacao-no-tempo-do-estado-novo/5854>, consultado a 13 de agosto de 2021.

<sup>27</sup> Informação obtida em <https://correiodominho.pt/cronicas/a-educacao-no-tempo-do-estado-novo/5854>, consultado a 29 de setembro de 2022.



educação e da cultura (Santos e Cordeiro, 2014), devendo, no entanto, garantir *a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar* (p. 197).

Com esta evolução positiva de educação, em 1986 é publicada a LBSE que assinala mudanças no currículo escolar, enfatizando nos seus princípios gerais que *todos os portugueses têm direito à educação e à cultura (...), [sendo] da especial responsabilidade do Estado (...)* [garantir] *o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar* (ME, 1986, LBSE: art. 2º, 1) e 2)).

Perante esta evolução educativa e apesar de um pós-revolução *que trouxe ares de democratização do ensino e da escola pública* (Martins, 2004, p. 32), podemos constatar que a diversidade cultural não era, ainda, uma ideia presente nos sistemas educativos.

Porém, com o passar dos anos, diversas mudanças foram sentidas pelo nosso país e o fenómeno da globalização começou a quebrar barreiras que se tinham erguido ao longo do século XX. O fluxo migratório aumentou e, conseqüentemente, com a adesão de Portugal à União Europeia (UE) a facilidade de deslocação entre países tornou-se visível.

Com a efetivação do Tratado de Maastricht, em fevereiro de 1992, criaram-se *metas para a livre circulação de pessoas*<sup>28</sup>, tornando Portugal *gradualmente num país de acolhimento de refugiados e trabalhadores migrantes* (Souta, 1997, p. 22).

Neste contexto, a origem dos fluxos migratórios potencializou a troca de vivências e partilha de experiências com outras culturas, fazendo do nosso país monocultural e conservador uma nação disposta a aceitar novas ideologias.

Ao longo da história da educação portuguesa foram-se adaptando as estratégias educativas face ao repentino progresso mundial. Assim, os sistemas de ensino foram evoluindo *no sentido de dar a todos os estudantes uma oportunidade de educação ao longo da vida*<sup>29</sup>, transformando *o ensino mais atrativo para alunos e professores (...)* [promovendo] *a inclusão e atento na diversidade*<sup>30</sup>.

Estima-se, segundo Leite (2002), que foi a partir da década de 90 que começaram a ser debatidos assuntos relacionados com a *educação escolar de crianças pertencentes a grupos culturais minoritários e com características afastadas das normas tradicionalmente valorizadas pela cultura padrão* (p. 119).

Neste âmbito, *as realidades do mundo moderno (...)* [exigiram-nos] *uma nova literacia* (Souta, 1997, p. 10). Tornou-se assim extremamente pertinente reconhecer estes grupos como elementos preponderantes que contribuem para a formação *social, cultural, étnica e linguística existente* na sociedade portuguesa, participando, assim na vida e nos costumes da *nossa própria civilização* (Souta, 1997, p. 28).

<sup>28</sup> Informação obtida em <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/tratado-de-maastricht.htm>, consultado a 17/08/2022.

<sup>29</sup> Informação obtida em <https://ioseneves.org/pt/artigo/como-evolui-um-sistema-de-ensino>, consultado a 18/08/2022.

<sup>30</sup> Informação obtida em <https://ioseneves.org/pt/artigo/como-evolui-um-sistema-de-ensino>, consultado a 18/08/2022.

A sociedade começou a encarar a diversidade cultural com uma maior sabedoria e compreensão, dando afirmação ao termo *literacia multicultural* que passou a estar presente nos diferentes contextos da vida diária do cidadão português.

A literacia multicultural, tornou-se, *neste virar de século, uma ferramenta importante, uma nova aquisição básica necessária a qualquer cidadão (...) (Souta, 1997, p. 29) (...) de forma a habilitá-lo com «conhecimentos, atitudes e competências necessários para funcionar eficazmente num mundo de rápidas mudanças (...)» (Banks, 1989, p.8 citado por Souta, 1997, p.29).*

Esta mudança de pensamento proporcionou ao sistema educativo uma diferente perspetiva do processo de ensino e aprendizagem ao perceber que a interação entre as crianças dos diversos grupos culturais abrangia uma nova conceção educativa, dando-se primazia à multiculturalidade presente numa turma.

Desta forma, o conceito Multiculturalismo começou a estar cada vez mais presente na comunidade portuguesa e respetivo sistema, entendendo-se como *um diálogo entre múltiplos atores culturais* (Cunha, 2014, p. 9) e *uma prática individual e social que toma consciência da diversidade (...)* (Cunha, 2014, p. 9) do Ser Humano.

Prática esta que *passa pelo reconhecimento da diversidade de sujeitos e de culturas com base no respeito e tolerância recíproca, concebendo as diversidades culturais, não como sinónimo de superioridade, inferioridade ou desigualdade, mas como equivalente a um plural e a um diverso* (Cunha, 2014, p.14).

Em linha com este autor, salientamos que multiculturalismo assenta, deste modo, na diversidade cultural que se transmite através do processo de socialização entre as culturas que nele interagem, e não nas diferenças que elas possuem (Cunha, 2014), visando a cooperação ou invés do conflito.

Neste contexto, esperava-se *que os sistemas educativos viessem a «trazer uma contribuição especial à promoção da harmonia nas sociedades multiculturais estabelecendo pontes de comunicação e compreensão entre os diferentes grupos da comunidade»<sup>31</sup>.*

Foram repensadas as bases do sistema educativo, chegando-se à conclusão de que para dar resposta à nova característica multicultural da sociedade portuguesa era necessário adotar-se uma atitude baseada numa educação multicultural.

Como refere Banks & Banks (2010), este tipo de educação define-se como *An idea, an educational reform movement, and a process whose major goal is to change the structure of educational institutions so that male and female students, exceptional students, and students who are members of diverse racial, ethnic, language, and cultural groups will have an equal chance to achieve academically in school* (p. 1).

---

<sup>31</sup> Informação obtida em Relatório do Secretário-Geral sobre “Os problemas da educação e da formação”, apresentado na 40ª sessão da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, de 2 a 6 de maio de 1988, em Estrasburgo e citado por Souta, 1997, p. 26.

Esta intervenção educativa transformou-se na possível solução para garantir a integração e inclusão das comunidades providas de outros países na sociedade acolhedora, contribuindo para a sua participação igualitária e equitativa tanto na vida social como na vida laboral e pedagógica.

Esta nova conceção educativa, para além de reconhecer *a importância de um conhecimento mútuo das culturas em presença*, (...) procurou que a escola fosse *um lugar de sucesso para todos* (...), tendo em atenção *que este tipo de educação se dirigisse a todos os alunos e não apenas aos que pertencem às ditas minorias* (Leite, 2002, p. 146).

De acordo com a mesma autora, estes princípios visam *melhorar o rendimento escolar dos grupos sociais, étnicos e culturais minoritários* (...) (Leite, 2002, p. 146) e *fomentar, através da obtenção de conhecimentos sobre outras culturas, a compreensão e a tolerância entre grupos diversos* (Leite, 2002, p. 146).

Outros autores anglo-saxónicos<sup>32</sup>, como Gollnick & Chinn (1990), revelam que a educação multicultural deve englobar o processo educativo na sua totalidade, envolvendo nele tanto os grupos multiculturais, como os grupos dominantes.

Neste âmbito, ressaltam que esta vertente educativa deve promover *o vigor e valor da diversidade cultural*, (...) *os direitos humanos e o respeito por aqueles que são diferentes de nós*, (...) *alternativas de escolha de vida para as pessoas*, (...) *equidade na distribuição do poder e das rendas entre grupos* (Gollnick & Chinn, 1990, p. 31).

Ao ser aplicada nas escolas esta intervenção pedagógica multicultural, *o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários* (...) (ME, 1986, LBSE: art. 2º, 4)).

Deste modo, e em linha com o pensamento de Dewey (1991), um dos precursores da Escola Nova, promovem-se aprendizagens pela vida e para a vida, fomentando *um meio que permita o acesso de todos ao exercício pleno de uma cidadania assente na oportunidade de usufruto das ofertas materiais e profissionais existentes na sociedade* (Leite, 2002, p. 147).

Com a finalidade de guiar a classe docente face à nova abordagem educativa introduzida no sistema escolar, foram homologados, pela DGE, diversos documentos reguladores que visaram responder às necessidades suscitadas pela ação de uma estratégia multicultural.

É, no entanto, importante referir que este acompanhamento político face à nova viragem do sistema educativo fizera-se acompanhar pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Documento desenvolvido a 20 de novembro de 1989 pela UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*) com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) que teve

---

<sup>32</sup> Remete ao Século X, mais concretamente ao período Anglo-Saxónico. Nesta época, diversas tribos germânicas migraram para a Grã-Bretanha e nela fixaram-se transpondo aos seus habitantes tradições e costumes típicos da sua cultura. Acredita-se que o termo multiculturalismo começou a estar presente neste período (Fernandes, 2010).

por objetivo expor um vasto conjunto de direitos cruciais e imprescindíveis a todas as crianças, tais como direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais.

Em Portugal, a CDC foi apenas ratificada a 21 de setembro de 1990<sup>33</sup>, dois anos antes de ser assinado o Tratado de Maastricht.

Esta Convenção *assenta em quatro pilares fundamentais que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças: a não discriminação (...), o interesse superior da criança (...), a [sua] sobrevivência e desenvolvimento (...), a opinião da criança*<sup>34</sup>.

Ao ser promulgada a CDC em Portugal, com base no artigo 28.º, ponto 1, todas as crianças, sem exceção, passaram a ter direito à educação, promovendo assim a igualdade de oportunidades<sup>35</sup>.

Já no decorrer do século XXI, a 6 de julho de 2018, foi autenticado o Decreto-Lei n.º 54/2018 que estabeleceu *como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social*<sup>36</sup>.

Concomitantemente, foi, também, aprovado o Decreto-Lei n.º 55/2018 que assumiu *como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades*<sup>37</sup>.

Posteriormente, remetendo a uma realidade mais próxima, foi legitimado, a 16 de fevereiro de 2022, pelo Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação o Despacho n.º 2044/2022 que *assume a educação como alicerce essencial para a promoção da justiça social e da equidade, para a valorização dos cidadãos e para a cidadania democrática* (p. 53).

Assim, ao ter-se em consideração *a aposta numa escola inclusiva, (...) foram tomadas providências específicas para assegurar o acesso à educação e a melhoria do sucesso educativo dos alunos migrantes recém-chegados e, mais recentemente, dos refugiados, que não tenham o Português como língua materna ou que não tenham tido o Português como língua de escolarização* (Despacho n.º 2044/2022, p.53).

Ao serem facultados à classe docente os documentos orientadores que possibilitaram uma melhor compreensão e conceção da prática de uma educação para a multiculturalidade, ultrapassaram-se obstáculos que outrora dificultavam a progressão da aquisição de capacidades e conhecimentos relativos a esta abordagem inclusiva.

<sup>33</sup> Informação obtida em <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>, consultado a 6 de março de 2021.

<sup>34</sup> Informação obtida em <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>, consultado a 6 de março de 2021.

<sup>35</sup> Informação obtida em [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf), consultado a 6 de março de 2021.

<sup>36</sup> Informação obtida em <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>, consultada a 16/09/2022.

<sup>37</sup> Informação obtida em <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna#leg>, consultada a 16/09/2022.

A educação multicultural foi, então, deixada de ser percebida como uma incógnita para passar a ser entendida como um fator potenciador do desenvolvimento global e integral das crianças provenientes de outras culturas.

Neste âmbito, *o que estava em causa já não eram apenas variáveis referentes a materiais ou estratégias de ensino, mas sim atitudes dos professores (...)* (Leite, 2002, p. 138), uma vez que possuem *um papel preponderante na mediação entre o aluno e o saber (...)* (Gouveia, 2016, p. 28).

Divulgadas as principais orientações necessárias para garantir o sucesso escolar de alunos multiculturais, tornou-se crucial que a ação do agente de educação no processo de ensino e aprendizagem reunisse todas as condições imprescindíveis à realização de uma prática pedagógica fundamentada nos princípios defendidos pela educação multicultural.

Podemos, neste contexto, afirmar que no início do século XXI, esta temática, na sua forma teórica, ganhou bastante preponderância nas discussões pedagógicas, porém, questionamo-nos se terá sido completamente assimilada.

Ao longo dos séculos é imperioso o *repensar dos sistemas educativos, configurando novas formas de encarar a educação, o ensino e a própria formação dos professores* (Souta, 1997, p. 23).

Vinte e dois anos após o início do século XXI, a comunidade educativa dispõe de uma quantidade limitada de informação facultada pela DGE relativamente às orientações necessárias para a implementação de metodologias referentes à prática de uma educação multicultural.

Torna-se, nestas circunstâncias, fundamental a compreensão do sistema educativo numa perspetiva holística para se verificar se este já está preparado para enfrentar esta realidade.

Num ano onde se enfrenta uma crise suscitada em parte pelo envelhecimento da classe docente, estarão os professores devidamente preparados para enfrentarem esta realidade que implica, em grande parte, a readaptação dos currículos educativos?

Vivemos num Mundo assolado por diversas crises sociais, como o próprio conflito em solo europeu, perseguidas por fenómenos migratórios sucessivos o que tem vindo cada vez mais a expor o sistema educativo como último refúgio para uma verdadeira inclusão social.

Perante isto, a escola torna-se o derradeiro patamar social para ultrapassar diferenças e ajudar na verdadeira inclusão destes jovens na sociedade para a obtenção de uma sociedade mais justa e equitativa na qual todos podem ter um papel a desempenhar de acordo com as suas competências.

Numa fase em que a humanidade é caracterizada pela sua diversidade cultural e conseqüente exigência da aplicação de uma abordagem educativa que atenda as necessidades de todas as crianças integradas no sistema educativo, terá a educação multicultural o destaque que se exige atualmente?

## 5. Metodologia

Quando o nosso conhecimento, *que assenta num conjunto de expectativas* (Freixo, 2010, p. 104), é questionado, gera, involuntariamente, *uma situação problemática exigindo da nossa parte resposta adequada com recurso à investigação* (Freixo, 2010, p. 104).

A aplicação deste procedimento reflexivo e sistemático visa a *procura de respostas para colmatar necessidades (...)* (Tadeu, 2021, p. 8), através da construção de um novo conhecimento e da tentativa de fundamentação.

Neste âmbito, o presente ponto 5. irá incidir na apresentação da metodologia selecionada para dar resposta ao estudo desenvolvido que surgiu de uma análise reflexiva relativa à temática aqui plasmada *Multiculturalismo nas escolas do século XXI*.

Como foi possível constatar no ponto 4. do capítulo III, existem, ainda, diversas questões que colocam em causa a prática exemplar de uma metodologia educativa multicultural e a sua efetividade no currículo escolar do presente século.

Com a finalidade de percebermos a viabilidade deste pensamento, foi implementado um estudo a professores de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB. O objetivo principal foi compreender a evolução da realidade multicultural nas escolas portuguesas, onde cada vez é mais frequente a entrada de novos alunos cuja língua materna não é o português.

Como tal, importou definir um conjunto de questões a investigar:

- Estarão as escolas aptas para lidarem com a entrada de alunos provenientes de outros países e, conseqüentemente, readaptarem os projetos educativos?
- Estarão os professores preparados para integrarem alunos multiculturais nas suas turmas?
- Existirão ferramentas e meios necessários para se lidar com um ambiente multicultural?

### 5.1. Natureza da Investigação

Estando a problemática deste estudo definida, tornou-se crucial caracterizar a natureza da investigação e da metodologia escolhida para *procurar e selecionar informação* (Tadeu, 2021, p. 8) que contribuísse à resolução do problema.

Refiro que este estudo se caracteriza por ser de natureza empírica, traduzindo *uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar (...)* de forma a *construir explicações ou teorias mais adequadas* (Hill & Hill, 2002, p. 19).

A presente investigação parte, assim, de um conhecimento que se adquiriu através da *experiência quotidiana* (Freixo, 2010, p. 55) e do *relacionamento diário do homem com as coisas* (Freixo, 2010, p. 55). Por conseguinte, este tipo de estudo *implica uma dualidade de realidades* (Freixo, 2010, p. 55), a do sujeito cognoscente e a do objeto de estudo.

Neste caso, podemos salientar que este estudo se caracteriza por ser descritivo-correlacional uma vez que recorri *ao método descritivo para identificar os principais fatores ou variáveis*<sup>38</sup> *que existem numa dada situação ou comportamento* (Freixo, 2010, p. 106) e ao método correlacional para ir além *da mera descrição dos fenómenos, (...) [estabelecendo] relações entre as variáveis*<sup>39</sup> (...) (Freixo, 2010, p. 115).

Este levantamento de opiniões específicas (Tadeu, 2021) permitiu compreender o fenómeno em estudo através da implementação de uma metodologia de natureza quantitativa.

Esta metodologia *define-se como sendo uma sequência de operações que dão resultados válidos, fiéis e reproduzíveis* (Freixo, 2010, p. 144) em que existe uma realidade objetiva que o investigador tem de ser capaz de interpretar (Tadeu, 2021).

A quantificação do estudo humano, ao permitir uma maior precisão, comparação e uma melhor avaliação de situações, facilita a compreensão dos dados obtidos *que existem independentemente do investigador* (Freixo, 2010, p. 144).

Nesta instância, *o método de investigação quantitativo tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos* (Freixo, 2010, p. 145), atitudes ou opiniões *a partir da recolha e tratamento de dados (...), exigindo um trabalho sólido de conceção e planeamento de estratégia* (Álvares, 2021, p. 6).

Na perspetiva de Bell (1993), a abordagem transversal à investigação *é orientada para o problema* (p.102), na medida em que implicou *formular perguntas através da leitura de fontes secundárias, ler o que já foi descoberto acerca do assunto e decidir qual vai ser a orientação do trabalho antes de começar a trabalhar com as fontes primárias* (p. 102).

## **5.2. Técnica de Recolha de Dados**

De modo a dar respostas fiáveis e válidas às questões levantadas num projeto de investigação, é necessário ter em consideração as diversas técnicas de recolha de dados, adaptando-as às características do estudo desenvolvido.

Segundo Aires (2015), *a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar (...)* (p. 24), sendo através delas que se obtêm os dados para o problema em estudo da forma mais conveniente.

O presente estudo foi desenvolvido e aplicado através de um questionário estruturado (Apêndice 9) para um universo de professores de Educação Pré-Escolar e de 1.º CEB de Portugal Continental e Arquipélagos.

---

<sup>38</sup> Entendemos por variável a propriedade que se quer medir e que pode estar relacionada a um determinado conjunto de dados possíveis (Tadeu, 2021).

Como amostra foram selecionados dois agrupamentos de escolas de cada distrito do país de modo a abranger o território português nas suas mais variadas diferenças culturais e geográficas. Obteve-se um total de oitenta e duas respostas.

Esta técnica de recolha de dados foi implementada, maioritariamente, via *online* pela ferramenta *Google Forms*, divulgada através do link <https://forms.gle/RhgRprDaY4WuqdK67>, partilhado com as escolas através de correio eletrónico com a autorização dos respetivos diretores dos agrupamentos.

Certos questionários foram distribuídos em formato impresso, sendo partilhados direta e pessoalmente com os membros dos conselhos diretivos de cada agrupamento que, posteriormente, os concederam ao público-alvo.

É importante referir que o corpo do inquérito foi uma adaptação de um formulário já existente utilizado para um estudo de um projeto internacional *ERASMUS+ Key Action 2 (TOTMED – Tools for Teaching in Multicultural Education)* com a devida autorização dos responsáveis.

O questionário está dividido em duas partes: a primeira parte - Parte I - para recolha de dados biográficos e a segunda - Parte II - remete à análise da problemática explorada, estando composto por um total de 15 grupos de questões.

As questões inerentes à Parte I, foram desenvolvidas apelando à praticidade e rapidez de resposta, classificando-se por perguntas fechadas de facto e escalas de intervalos.

Para que as questões da Parte II evidenciassem de uma maneira clara o ponto de vista do docente, foram concebidas usando uma escala de *Likert*, refletindo respostas sobre atitudes (Hill & Hill, 2002) e priorizando a medição hierarquizada das respostas obtidas.

Neste contexto, a escala utilizada constou de cinco itens: «1 – discordo totalmente», «2 – discordo», «3 – nem concordo, nem discordo», «4 – concordo» ou «5 – concordo totalmente».

Ao ser utilizada esta técnica de recolha de dados, são concedidas à investigação vantagens que se demonstram cruciais para garantir o seu sucesso.

Segundo Almeida e Pinto (1995), a aplicação do questionário proporciona um determinado conhecimento reflexivo e espontâneo ao investigador, sem influenciar as opiniões dos questionados uma vez que não existe qualquer tipo de assistência durante o seu preenchimento.

Para Bell (1993), *o objetivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações (...) a partir de uma seleção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo* (p. 26).

É o instrumento de medida *mais usado para a recolha de informação (...) sendo constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar atitudes, e*



*opiniões dos sujeitos (...)* (Freixo, 2010, p. 197), traduzindo *os objetivos de um estudo (...)* [em] *variáveis mensuráveis* (Freixo, 2010, p. 197).

A sua praticidade possibilita a conversão da *informação obtida dos inquiridos em dados pré formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados* (Afonso, 2005, p. 101), garantindo, neste caso, o anonimato das respostas.

### 5.3. Apresentação e Discussão de Resultados

De modo a fazer uma análise integral dos dados obtidos via *online*, utilizou-se a ferramenta *Google Sheets, uma aplicação de folhas de cálculo online que (...)* permite criar e formatar folhas de cálculo.<sup>40</sup>

Para analisar e organizar os dados obtidos através da implementação dos questionários em formato físico, utilizou-se a ferramenta *Excel, um software de informática desenvolvido pela empresa de tecnologia Microsoft.*

*Este programa permite realizar tarefas e organizar dados (...)* através de folhas de cálculo<sup>41</sup>, tornando a análise de dados quantitativos mais *fácil e intuitiva*<sup>42</sup>.

Para proceder à junção dos dados obtidos via *online* e presencial, e por forma a garantir a autenticidade das respostas, reuniram-se os dados de todas as variáveis analisadas numa folha de cálculo *Excel*.

Tal como indica a Tabela 2, obteve-se um total de oitenta e duas respostas, cinquenta obtidas por meio tecnológico e trinta e duas, presencialmente.

Tabela 2 - Número de Inquiridos (fonte própria)

Número de Inquiridos	
Via <i>online</i>	50
Via presencial	32
Total	82

No que diz respeito à variável Sexo, observou-se, segundo o Gráfico 6, que noventa e três por cento dos docentes inquiridos são do sexo feminino o que comprova que, tendencialmente, o exercício da profissão docente em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º CEB, em Portugal, é predominado pelo sexo feminino.

<sup>40</sup> Informação obtida em <https://support.google.com/docs/answer/6000292?hl=pt&co=GENIE.Platform%3DDesktop>, consultado a 17 de janeiro de 2023.

<sup>41</sup> Informação obtida em <https://www.crehana.com/pt/blog/brasil/excel-para-que-serve/>, consultado a 19 de janeiro de 2023.

<sup>42</sup> Informação obtida em <https://www.crehana.com/pt/blog/brasil/excel-para-que-serve/>, consultado a 19 de janeiro de 2023.

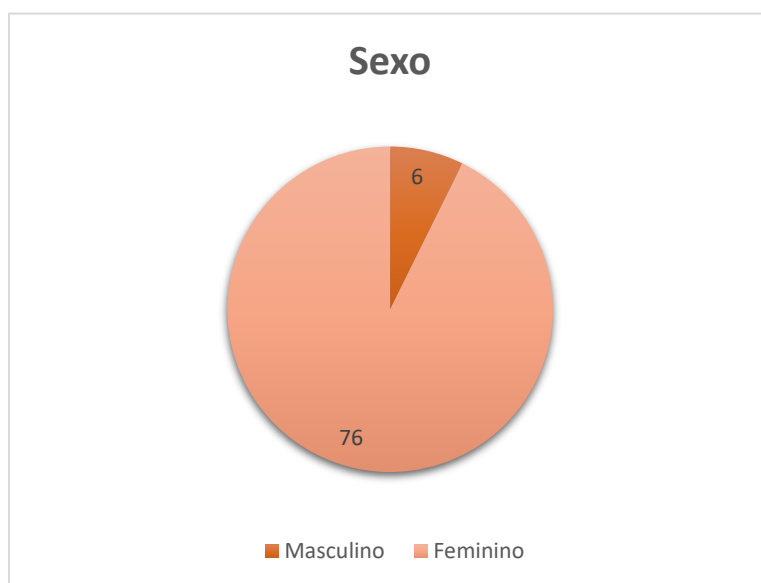


Gráfico 6 - Variável: Sexo  
(fonte própria)

Segundo o Estado da Educação (2019), divulgado pelo Conselho Nacional de Educação, *é visível (...) o envelhecimento acentuado e progressivo dos docentes (...)* (p. 259) nas classes educativas abordadas no presente documento.

Com base nos dados fornecidos pelo relatório Perfil do Docente 2018/2019, efetuado pela Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência (DGEEC), é a Educação Pré-Escolar que representa a maior subida da idade média do corpo docente, sendo esta de cinquenta anos ou mais. No 1.º CEB, constata-se, que a idade média dos professores está entre os quarenta e quarenta e nove anos (Gráfico 7).

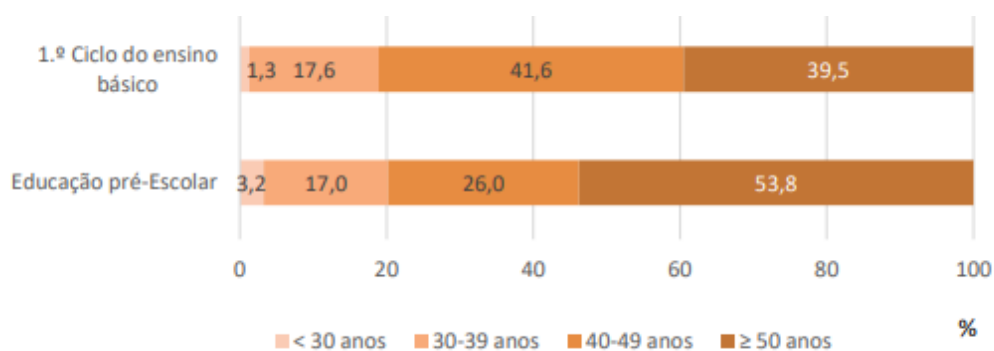


Gráfico 7 - Idade média do corpo docente em Educação Pré-Escolar e no 1º CEB (fonte: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC\\_DSEE\\_2020\\_PerfilDocente201819.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PerfilDocente201819.pdf))

Assim, num país que acompanha o progresso social a um nível acelerado, o sistema de ensino português, neste início do século XXI, está tremendamente marcado pelo fenómeno do envelhecimento da sua classe docente.

O estudo da variável Idade enquadrou-se nesta visão uma vez que cinquenta e oito dos oitenta e dois docentes inquiridos têm idades iguais ou superiores a quarenta e cinco anos (Gráfico 8).

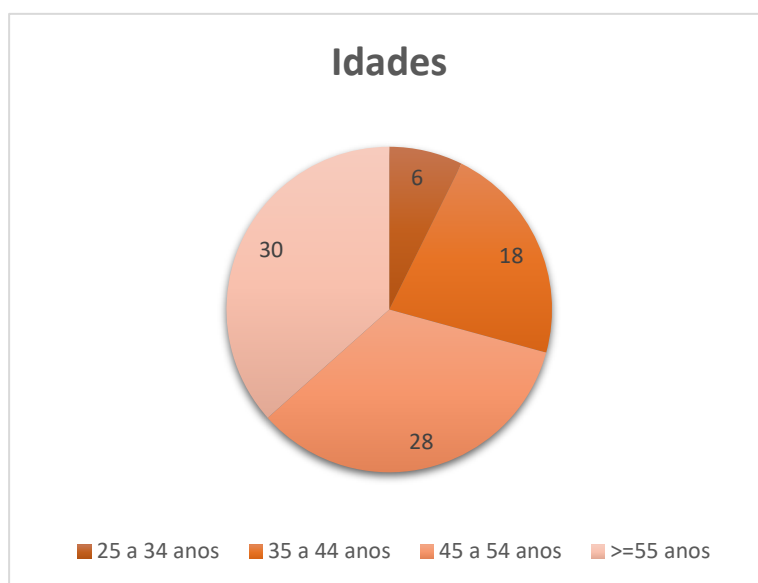


Gráfico 8 - Variável: Idade  
(fonte própria)

Nesta circunstância, cruzando os dados do Gráfico 8 com os da Tabela 3, pode-se verificar que tendo a maior parte dos inquiridos mais de trinta e cinco anos de idade o ano de obtenção de qualificação profissional foi no século XX entre a década de 70 e o final de século.

Tabela 3 - Ano de Obtenção de Qualificação Profissional (fonte própria)

Ano de obtenção de qualificação profissional	
1970-1979	2
1980-1989	23
1990-1999	22
2000-2009	16
2010-2019	8
2020-2022	2
Sem Resposta (s\R)	9
Total	82

Dos oitenta e dois docentes inquiridos, quarenta e sete obtiveram o grau de qualificação profissional num regime pré-Bolonha e vinte e seis concluíram os seus estudos num regime pós-Bolonha, sendo-lhes proporcionado um sistema de formação profissional mais completo uma vez que o mestrado passou a ser integrado.

Relativamente à variável Tempo de Serviço, em anos, tal como se pode verificar no Gráfico 9, a maioria absoluta afirma ter vinte e cinco ou mais anos de serviço.

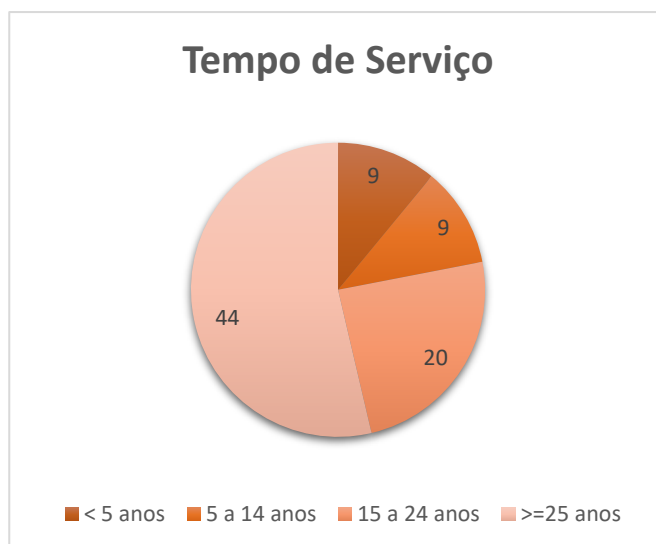


Gráfico 9 - Variável: Tempo de Serviço  
(fonte própria)

Aliando estes dados aos do Gráfico 8, declara-se que pelo menos trinta e sete por cento dos docentes inquiridos se encontra numa etapa de carreira profissional que se aproxima da idade de reforma e, apenas, onze por cento encontra-se no início de carreira.

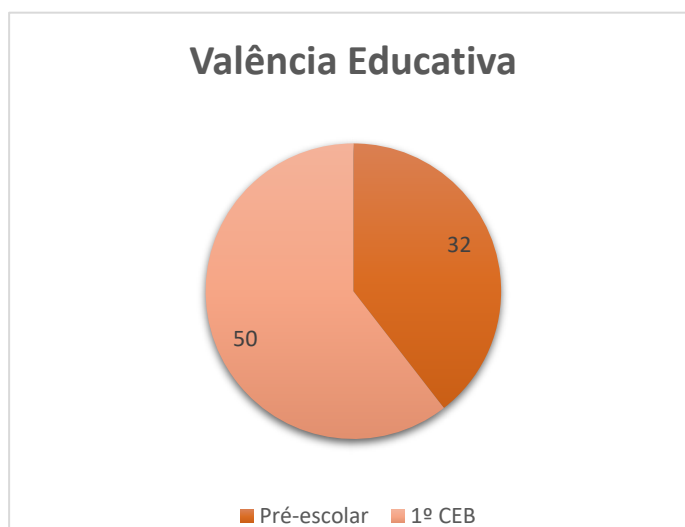


Gráfico 10 - Variável: Valência Educativa  
(fonte própria)

Analisando a variável representada no Gráfico 10, verifica-se que se obtiveram mais respostas de professores do 1º CEB do que de Educação Pré-Escolar, existindo uma diferença de vinte e um por cento.

Como referido anteriormente, sendo um estudo aplicado a nível nacional, esperou-se a obtenção de respostas de docentes a exercer a profissão em cada distrito do Continente e Arquipélagos.

Tabela 4 - Distritos onde os inquiridos exercem profissão (fonte própria)

Distrito	
Açores	1
Porto	2
Aveiro	4
Viseu	4
Guarda	48
Leiria	1
Lisboa	12
Setúbal	8
Faro	1
Luanda	1
Total	82

Tal como representa a Tabela 4, dos dezoito distritos de Portugal Continental, obtivemos respostas apenas de oito (Porto, Aveiro, Viseu, Guarda, Leiria, Lisboa, Setúbal e Faro), sendo visível, através da contagem, que é o distrito da Guarda que apresenta um maior predomínio de respostas neste estudo, com um total de quarenta e oito, precedido pelo distrito de Lisboa com doze respostas.

Dos Arquipélagos, analisaram-se dados de um docente que exerce função nos Açores, porém, levando o estudo mais além, foi conseguida uma resposta proveniente de Angola, País Africano de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Ao ser implementada a questão “Costuma ter alunos de outras nacionalidades?” no questionário, minimizaram-se as discrepâncias que podiam ser causadas pela condicionante geográfica, uma vez que cinquenta e nove por cento das respostas provêm da região da Beira Interior.

A esta pergunta, tal como demonstra o Gráfico 11, sessenta dos oitenta e dois inquiridos responderam “Sim”, verificando que, ao longo do percurso profissional, era habitual a integração de alunos de outras culturas nos grupos ou nas turmas onde os professores lecionavam. Em média, e segundo os dados obtidos presentes na Tabela 5, concluiu-se que, por ano, recebiam-se um a dois alunos de outras nacionalidades nas turmas das escolas portuguesas.

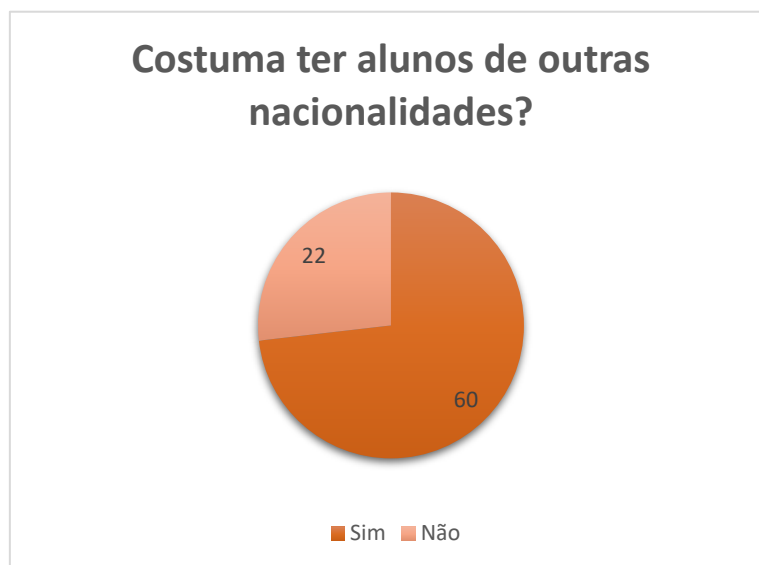
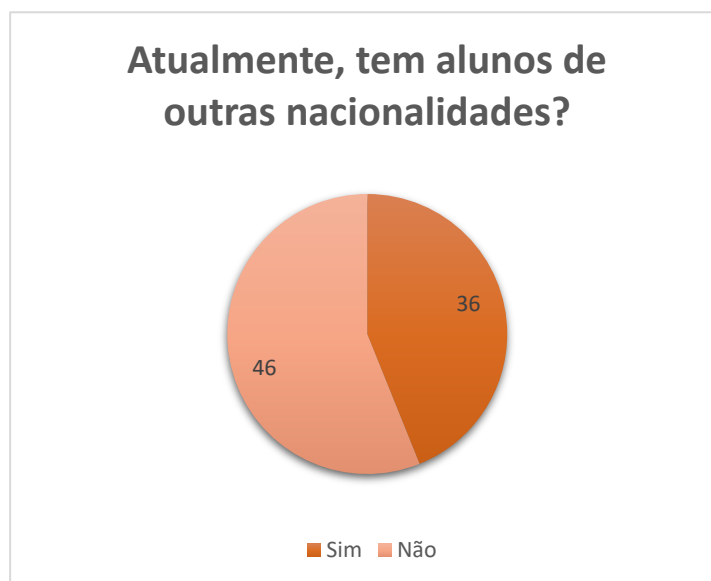


Gráfico 11 - Representação gráfica dos dados obtidos à questão: "Costuma ter alunos de outras nacionalidades?"  
(fonte própria)

Tabela 5 - Média de alunos de outras nacionalidades por ano letivo (fonte própria)

Alunos de outras nacionalidades por ano (média)	
0	21
1 a 2	40
3 a 4	11
5 a 6	2
7 a 9	0
10 a 15	3
Sem Resposta (s/R)	5
<b>Total</b>	<b>82</b>

No ano letivo 2021/2022, apenas trinta e seis dos inquiridos dá aulas a turmas multiculturais (Gráfico 12), porém, sessenta e dois consideram a instituição onde trabalham como uma escola multicultural (Gráfico 13).



*Gráfico 12 - Representação gráfica dos dados obtidos à questão: "Atualmente, tem alunos de outras nacionalidades?"  
(fonte própria)*



*Gráfico 13 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Considera a instituição onde trabalha como uma..."  
(fonte própria)*

No dia a dia escolar, a interação social, onde os alunos experienciam momentos repletos de partilhas e de vivências ou onde trocam ideias através de confronto de opiniões, é fundamental para o desenvolvimento integral de cada um.

Para se compreenderem melhor as dificuldades que os docentes sentem na construção de uma relação pedagógica e social com os alunos de outras nacionalidades, realizou-se um conjunto de questões que permitiu caracterizar os fatores que mais perturbam as interações diárias.

Como se pode aferir pela análise dos Gráficos 14 e 15, os inquiridos afirmam sentir bastante dificuldade na comunicação oral e escrita, no entanto, também referem que não sentem constrangimentos no estabelecimento de uma relação de interação (Gráfico 16), dado procurarem sempre relacionarem-se e interagirem com os mesmos através da implementação de outras metodologias que possibilitam uma comunicação alternativa.

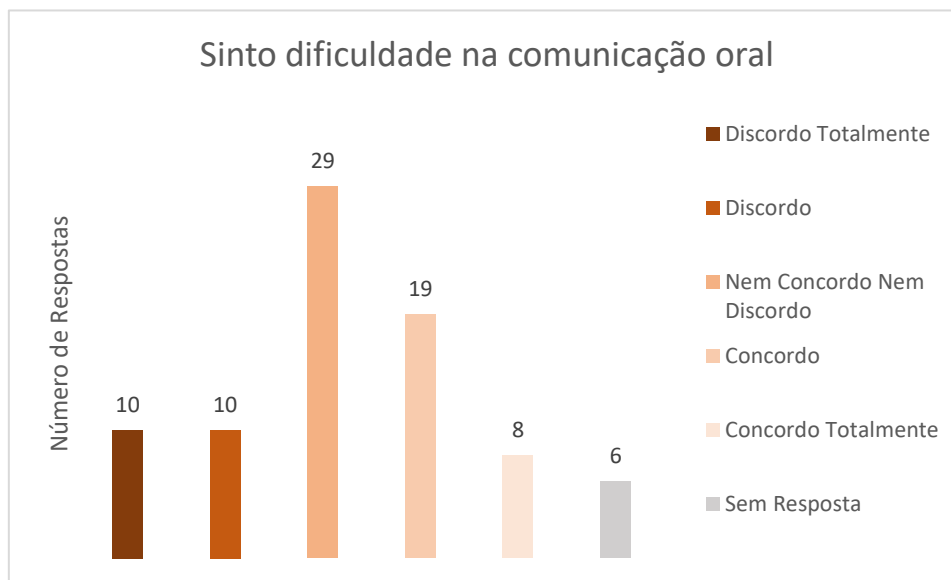


Gráfico 14 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade na comunicação oral" (fonte própria)

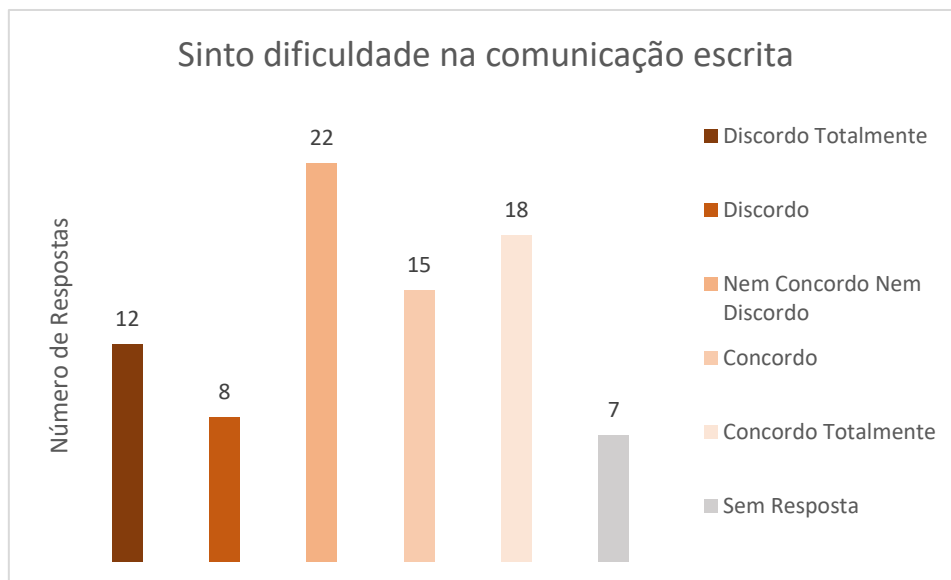


Gráfico 15 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade na comunicação escrita" (fonte própria)



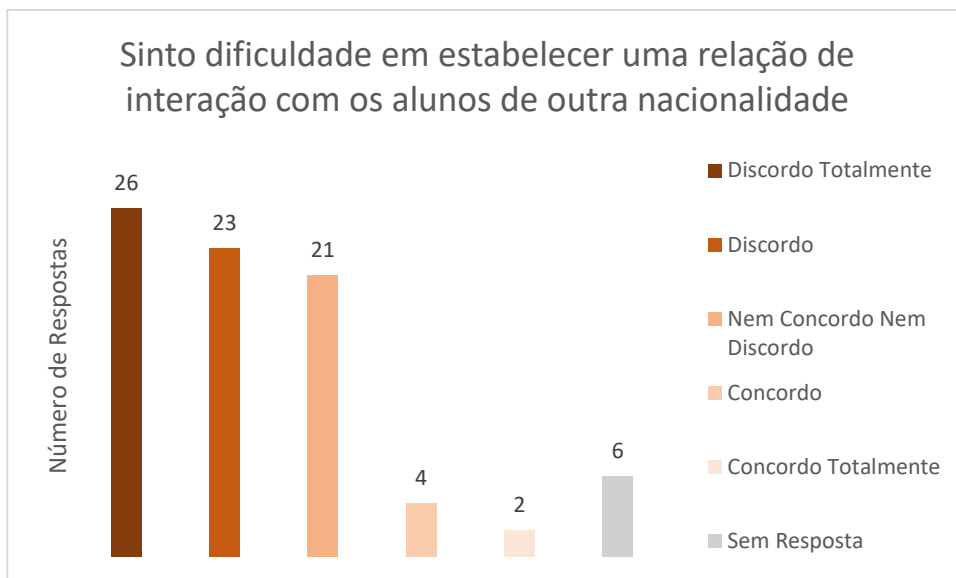


Gráfico 16 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade em estabelecer uma relação de interação com os alunos de outra nacionalidade" (fonte própria)

Consequentemente, e tal como se pode observar no Gráfico 17, os inquiridos sentem que a criação de relações interpessoais entre os alunos multiculturais e os demais da turma/grupo também não é influenciada pela falta de comunicação oral e verbal.

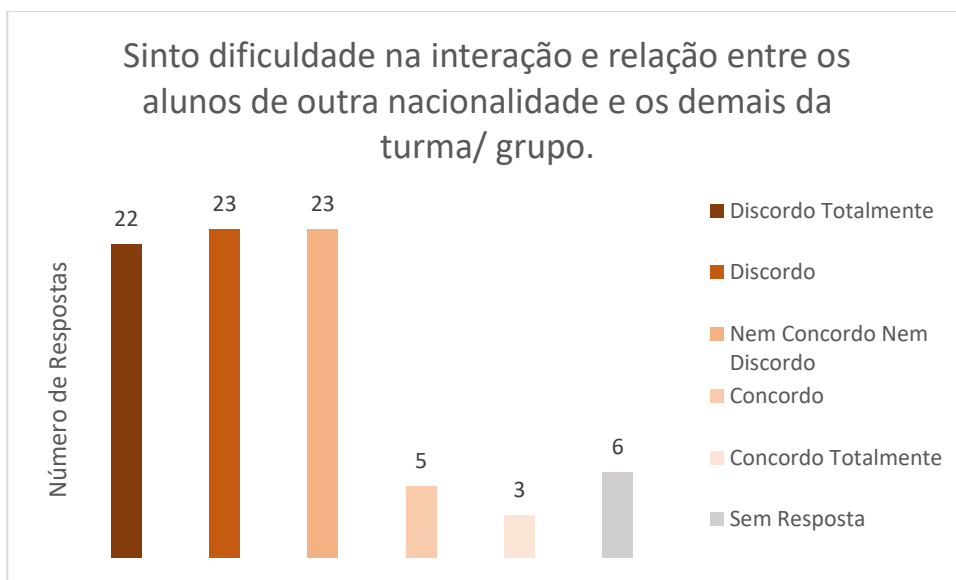


Gráfico 17 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade na interação e relação entre os alunos de outra nacionalidade e os demais da turma/grupo" (fonte própria)

Para promoverem um ambiente integrador que fomente este relacionamento entre os colegas, foi possível constatar que os docentes procuram criar momentos de partilhas culturais de forma a evidenciar os costumes e as tradições praticados nas diferentes culturas presentes em contexto sala de aula (Gráficos 18 e 19).

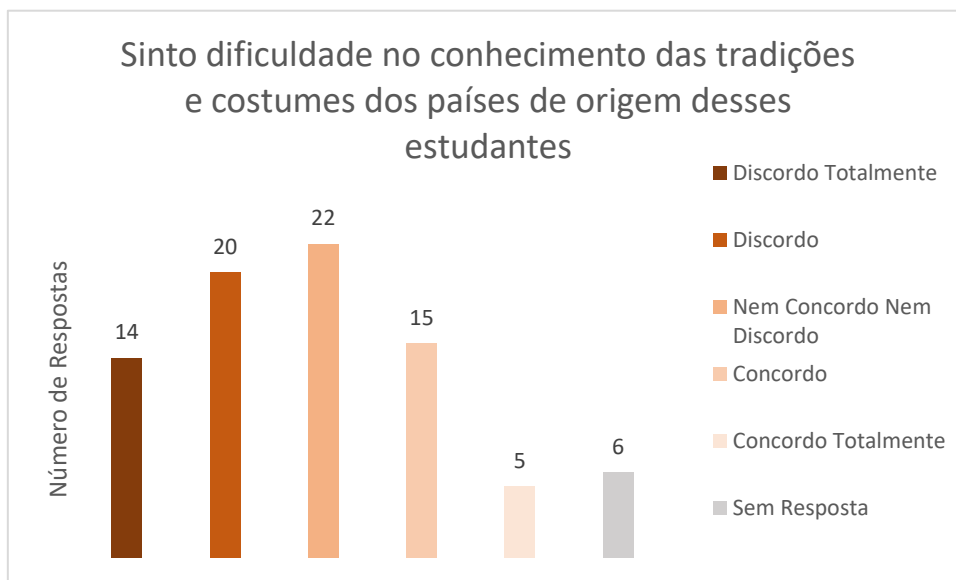


Gráfico 18 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade no conhecimento das tradições e costumes dos países de origem desses estudantes" (fonte própria)

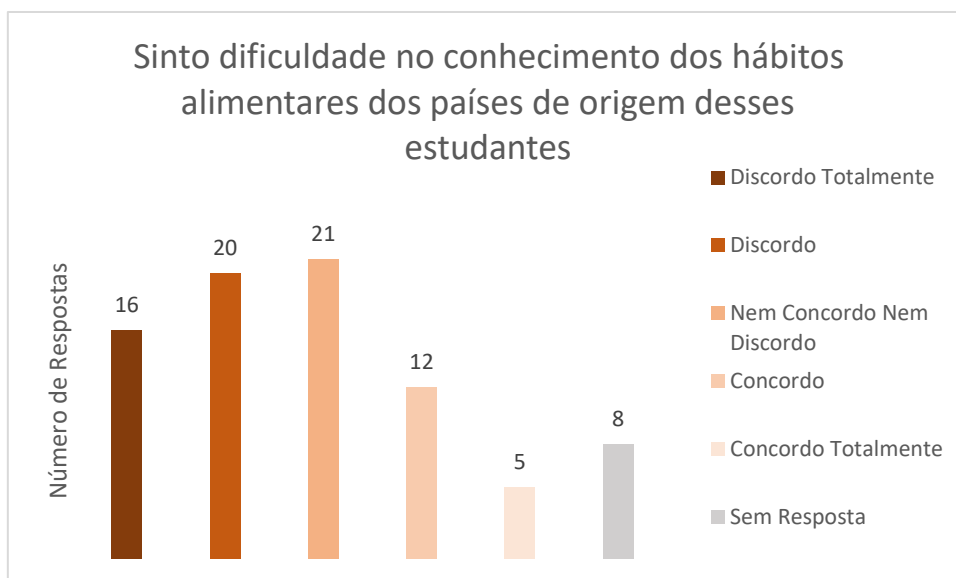


Gráfico 19 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade no conhecimento dos hábitos alimentares dos países de origem desses estudantes" (fonte própria)

A implementação das diversas abordagens educativas a adotar em turmas multiculturais pode tornar-se restrita pela dificuldade que os professores sentem na seleção das estratégias pedagógicas ou dos recursos didáticos a utilizar na mediação dos conteúdos programáticos.

No entanto, constatou-se, com base nos Gráficos 20 e 21, que parte dos inquiridos discordou ou discordou totalmente que sentem dificuldade em relação à metodologia utilizada para a transmissão de conhecimentos e à seleção de conteúdos didáticos para apoiar o processo educativo.

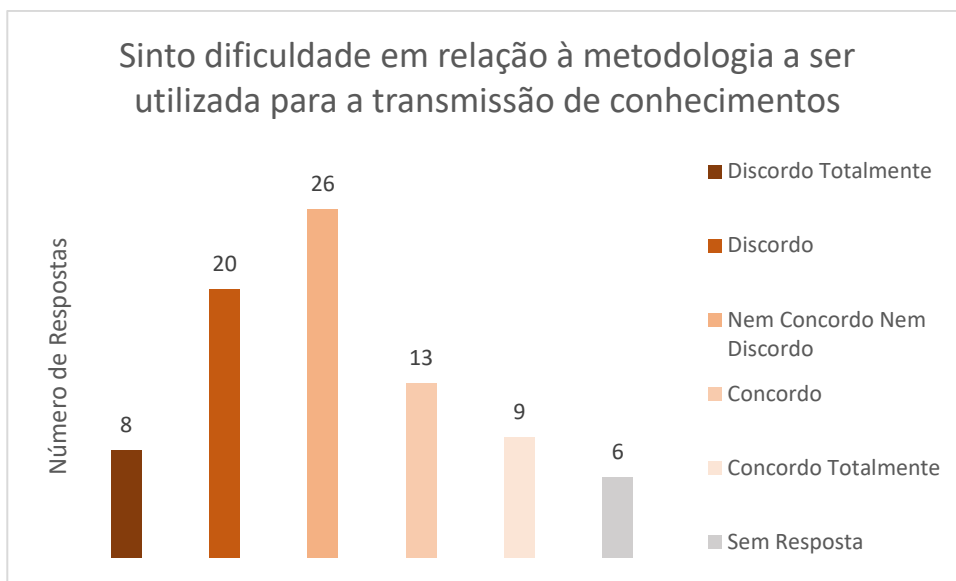


Gráfico 20 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade em relação à metodologia a ser utilizada para a transmissão dos conhecimentos" (fonte própria)

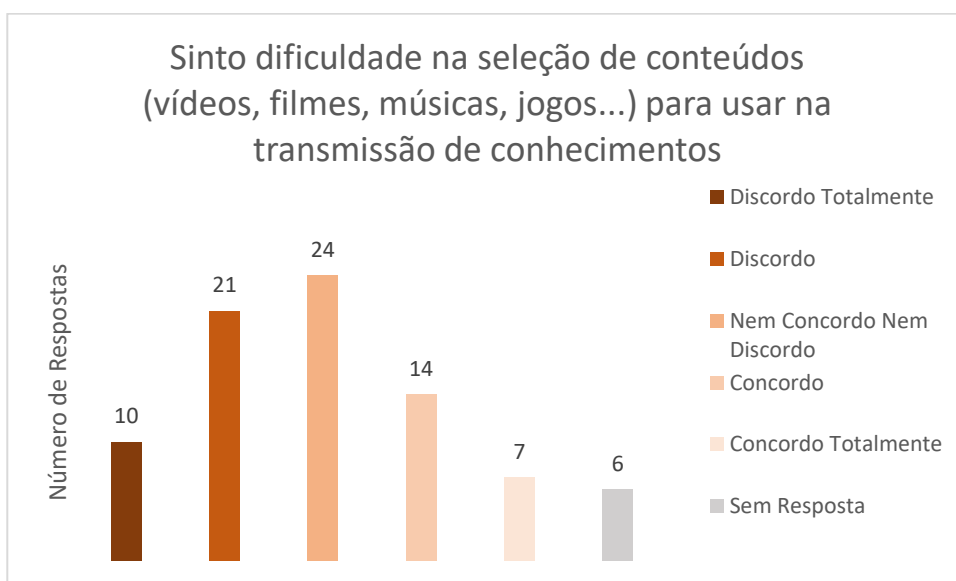


Gráfico 21 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Sinto dificuldade na seleção de conteúdos para usar na transmissão de conhecimentos" (fonte própria)

Sendo estas questões mais direcionadas no âmbito da ação do docente em contexto educativo na interação e integração de alunos de outras nacionalidades em turmas tradicionais, os dados obtidos de incidência positiva surgem de uma vasta experiência profissional.

Assim, para mitigarem as dificuldades que sentem ao lecionar a alunos multiculturais conteúdos subjacentes ao programa português, os professores procuram obter mais competências e metodologias para uso em ambiente de sala de aula. Tal como indica a Tabela 6, esta procura é efetuada, maioritariamente, através de pesquisa *online* e de partilha de experiência profissional.

Tabela 6 - Dados subjacentes à questão "Atendendo as suas dificuldades, como as faz para as mitigar?" (fonte própria)

<b>Resposta aberta:</b>	
Autoformação	35
Criatividade + improviso	3
Diálogo com a família do aluno	3
Diálogo entre colegas	14
Perceber o que os alunos mais gostam de fazer	1
Recursos tecnológicos	5
Sem Resposta (s\R)	21
<b>Total</b>	<b>82</b>

As dificuldades que foram atenuadas por vontade própria, empenho e dedicação pessoal por parte de cada professor, provêm da falta de uma preparação específica, académica e profissional, que lhes providenciasse competências necessárias para agirem adequadamente no processo de integração do aluno internacional para com o currículo escolar português. Para justificar tal afirmação, analisaram-se os resultados registados no Gráfico 22.

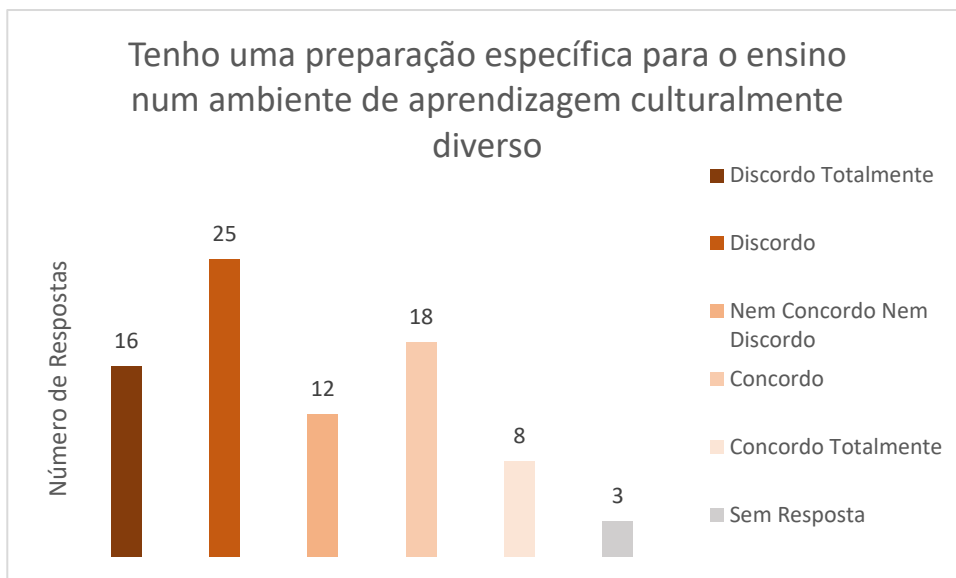


Gráfico 22 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Tenho uma preparação específica para o ensino num ambiente de aprendizagem culturalmente diverso" (fonte própria)

Dos oitenta e dois inquiridos, quarenta e um discordaram ou discordaram totalmente que têm uma preparação específica para o ensino num ambiente de aprendizagem culturalmente diverso e apenas vinte e seis concordaram ou concordaram totalmente.

Os mesmos docentes que afirmaram considerar as escolas onde exercem a sua atividade profissional multicultural, afirmaram também que as mesmas não possuem um currículo educativo que atende às necessidades da educação multicultural (Gráfico 23).

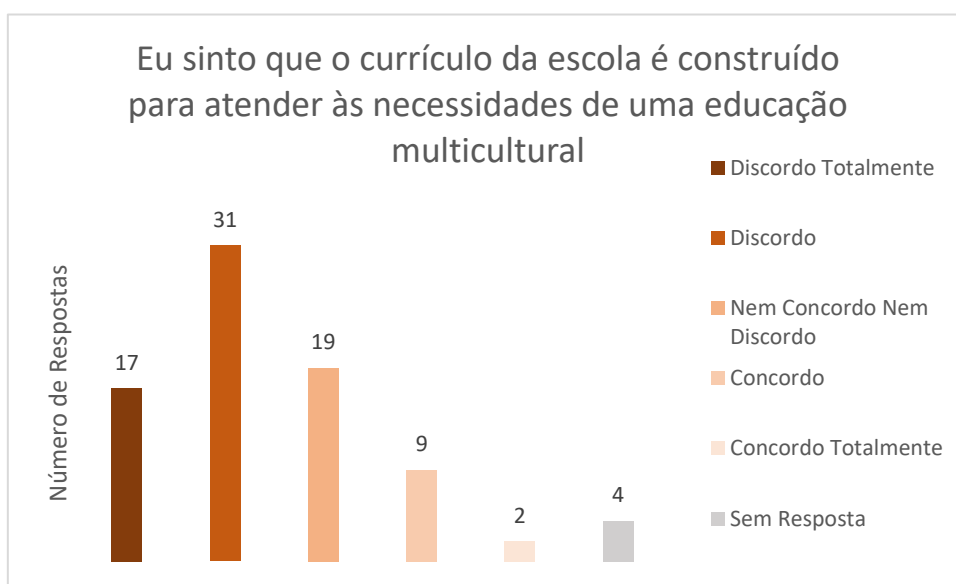


Gráfico 23 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Eu sinto que o currículo da escola é construído para atender às necessidades de uma educação multicultural" (fonte própria)

Consequentemente, observou-se a posição crítica que a classe docente apresenta perante esta situação. Com base na análise dos dados do Gráfico 24, quarenta e dois inquiridos discordam ou discordam totalmente que os conhecimentos obtidos para trabalhar com turmas multiculturais foram adquiridos em formações específicas.

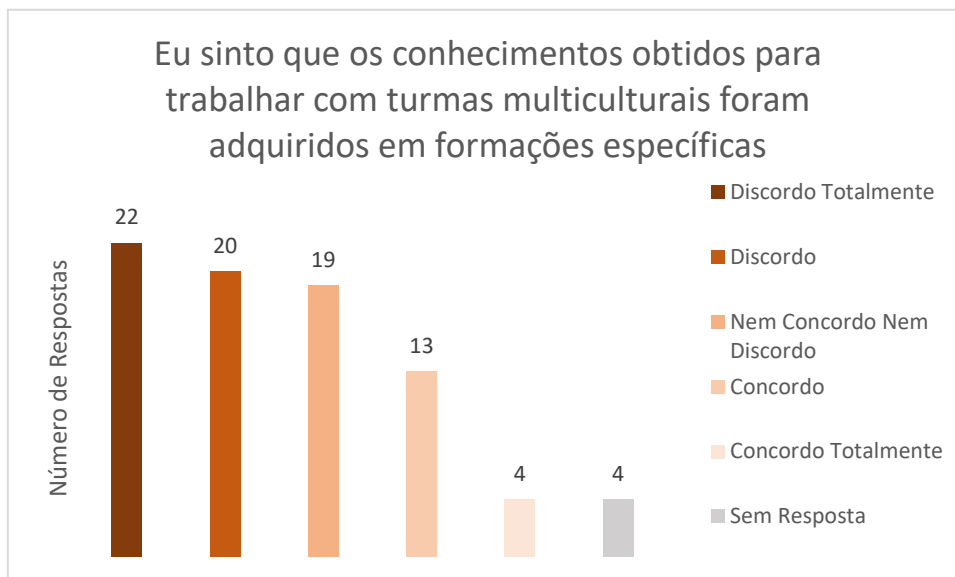


Gráfico 24 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Eu sinto que os conhecimentos obtidos para trabalhar com turmas multiculturais foram adquiridos em formações específicas" (fonte própria)

Neste contexto, justificando esta falta de formações específicas, os dados do Gráfico 25 demonstram que quarenta e três dos oitenta e dois docentes inquiridos discordaram ou discordaram totalmente que durante o percurso académico foi abordada a educação multicultural como uma realidade próxima.

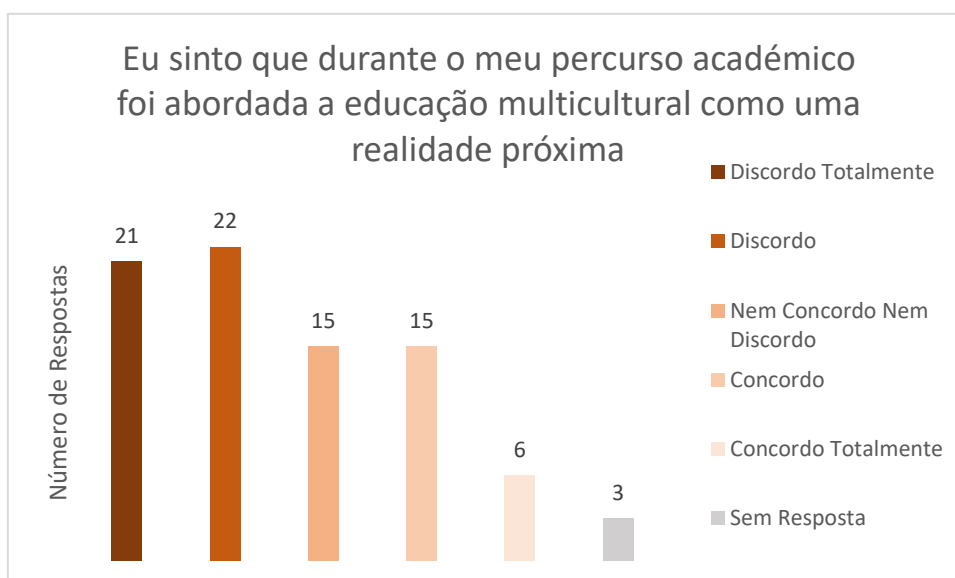


Gráfico 25 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Eu sinto que durante o meu percurso académico foi abordada a educação multicultural como uma realidade próxima" (fonte própria)

Corroborar-se, assim, a ideia de que face à realidade atual, os professores formados no século passado sentem que não têm competências formativas e conhecimentos adequados para darem resposta a estas mudanças na sala de aula.

Tal como se pode verificar nos dados estudados do Gráfico 26, a classe docente afirma que durante o percurso académico existiram poucas formações no âmbito de preparação para uma educação multicultural.

Esta escassez foi também sentida no percurso profissional (Gráfico 27), não existindo assim uma continuidade formativa que oferecesse as competências necessárias para se lidar com uma realidade multicultural.

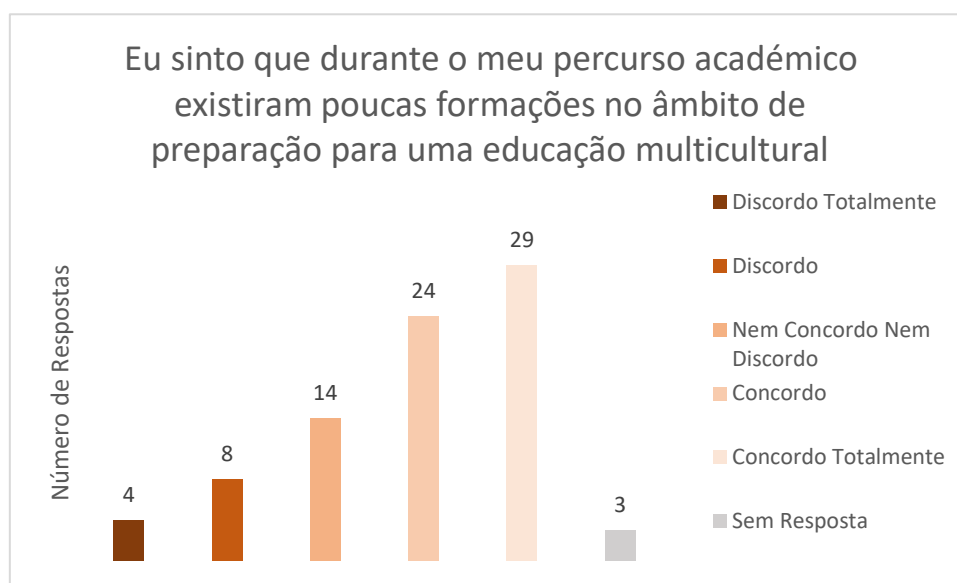


Gráfico 26 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Eu sinto que durante o meu percurso académico existiram poucas formações no âmbito de preparação para uma educação multicultural" (fonte própria)

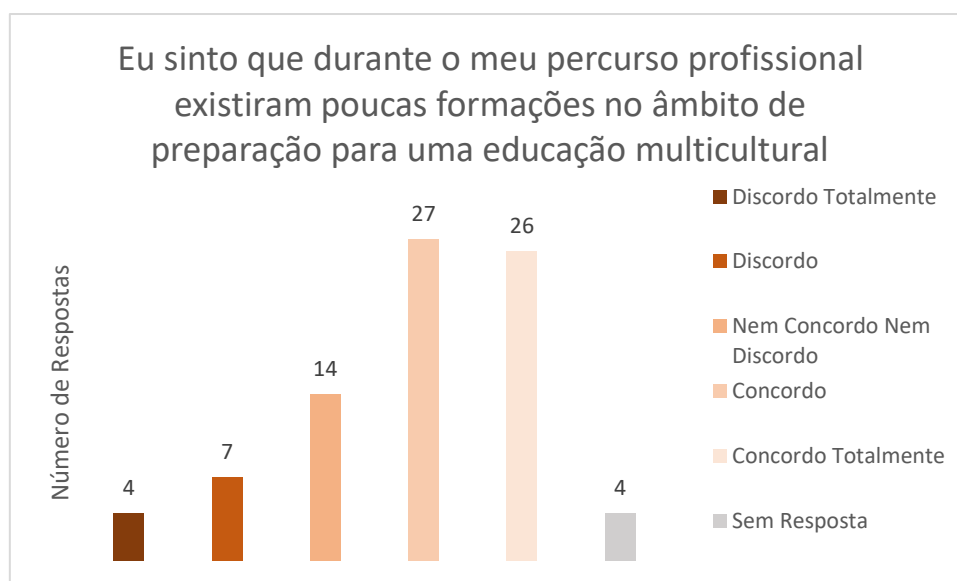


Gráfico 27 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Eu sinto que durante o meu percurso profissional existiram poucas formações no âmbito de preparação para uma educação multicultural" (fonte própria)

Em consequência desta falta de oferta formativa, os professores inquiridos salientam que não têm frequentado ou que não frequentam formações no âmbito de preparação para uma educação multicultural (Gráfico 28), achando, deste modo, pertinente a implementação de congressos e ações de formação para docentes já formados e futuros profissionais (Gráfico 29).

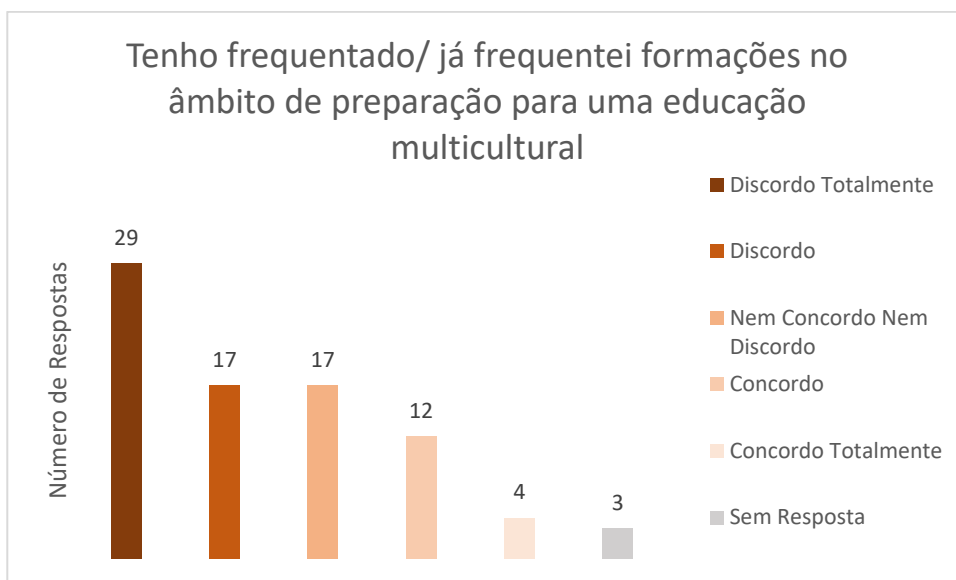


Gráfico 28 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Tenho frequentado/já frequentei formações no âmbito de preparação para uma educação multicultural" (fonte própria)

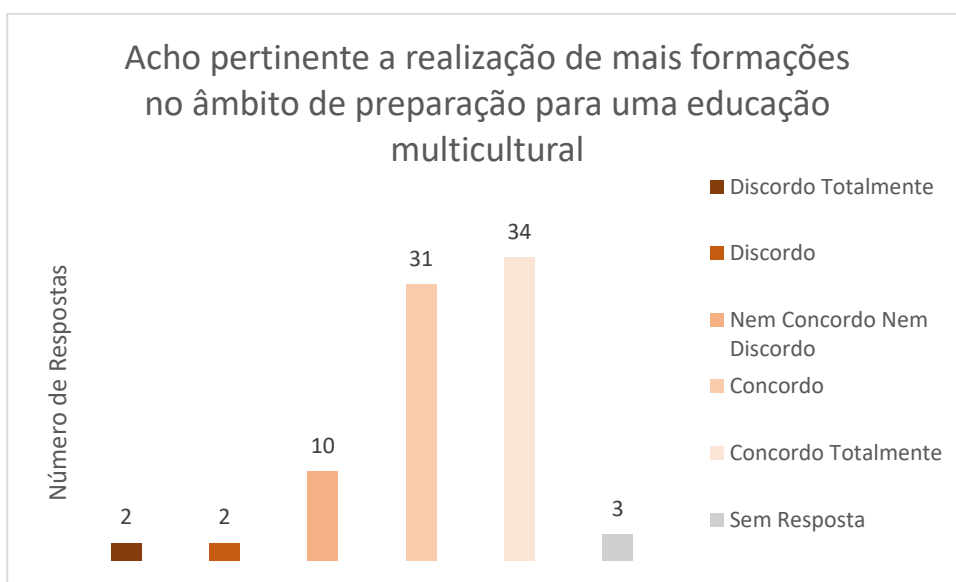


Gráfico 29 - Representação gráfica dos dados obtidos à afirmação: "Acho pertinente a realização de mais formações no âmbito de preparação para uma educação multicultural" (fonte própria)



Assim, perante a emergência de solucionar esta crise educativa, a classe docente procura obter competências através de percursos alternativos. Isto devido ao facto de que os seus conhecimentos não foram obtidos em formações específicas (Tabela 6).

Neste contexto, conseguem integrar alunos de outras culturas no processo de ensino e aprendizagem, porém com grande dificuldade em adequarem estratégias e metodologias diferenciadas face à turma multicultural. Assim, mesmo com recursos variados à sua disposição, os professores irão encontrar dificuldades para trabalhar com turmas multiculturais.

#### **5.4. Trabalhos Futuros**

Face os resultados obtidos através deste estudo, seria pertinente a aplicação de medidas que promovessem o desenvolvimento da literacia face à educação multicultural, tanto em contexto curricular como em contexto profissional.

Como tal, a realização de formações no âmbito da educação multicultural seria, numa primeira instância, uma opção viável para combater as dificuldades que os professores e educadores disseram sentir quando trabalham com crianças e famílias de outras culturas.

A análise destas respostas poderá, também, ajudar na elaboração de um plano/projeto nacional que possa juntar atores da comunidade escolar para conjuntamente trabalharem os aspetos menos positivos desta realidade que é transversal a todo o país.

Sendo um tema pouco estudado numa altura em que os fluxos migratórios voltam a aumentar, sugere-se a continuação de uma análise mais aprofundada do tema numa possível tese de doutoramento.

## Reflexão Final

Atualmente, as salas de aula são ambientes diversificados, onde muitas culturas e línguas se juntam. Neste contexto, é crucial reconhecer e valorizar esta diversidade originada em contexto escolar, provinda das diferentes comunidades que acolhemos.

Ensinar a partir do que esta diversidade nos oferece é fundamental para ultrapassar barreiras que possam surgir devido às diferenças culturais, permitindo o desenvolvimento de comunidades inclusivas dentro de uma rede escolar.

Assim, passaremos a ter escolas cada vez mais tolerantes e que reconhecem a importância de integrarem todos os alunos, construindo *sociedades multiétnicas que não deixem por isso de ser democráticas e liberais, onde a lei é igual para todos e deve ser respeitada por todos.*<sup>43</sup>

Para tal, é necessário, por parte do docente, uma abertura para se envolver com esta nova realidade onde, segundo o estudo previamente apresentado, a autorreflexão, a experiência e a busca pela autodescoberta têm um papel chave para garantir o sucesso escolar e social de alunos multiculturais.

Com base nos resultados obtidos através deste estudo responde-se às questões levantadas inicialmente.

À questão *estarão as escolas aptas para lidarem com a entrada de alunos provenientes de outros países e, conseqüentemente, readaptarem os projetos educativos?* O currículo da escola centra-se numa educação mais tradicionalista, não atendendo às necessidades de uma educação multicultural que deverá imperar nas nossas salas de aula.

Perante a reduzida abordagem desta temática em contexto profissional a readaptação dos projetos educativos é dificultada pela não atualização da informação subjacente à educação multicultural, conseqüente da falta de formações facultadas ao longo da carreira de um docente.

Assim, à questão *estarão os professores preparados para integrarem alunos multiculturais nas suas turmas?* salienta-se a capacidade de aquisição autónoma da competência intercultural, *comportamento eficiente e adequado nas interações com pessoas de outras culturas* (Arasaratnam, 2018, p. 1).

Portanto, esta preparação surge em contexto de autoaprendizagem por parte dos docentes uma vez que falta iniciativa na organização de formações que promovam uma literacia multicultural atualizada e na reestruturação de planos de estudos para jovens estudantes que valorizem a Educação Multicultural como uma realidade eminente.

Este estudo permitiu concluir que, no que diz respeito às barreiras sociais, não existe grande dificuldade no estabelecimento de uma relação de interação com alunos de outras

---

<sup>43</sup> Informação obtida em <https://www.publico.pt/2023/06/25/mundo/opiniao/ja-2054528>, consultado a 27 de junho de 2023.

nacionalidades uma vez que os professores tentam adaptar estratégias que combatam os obstáculos linguísticos.

Neste contexto, à questão *existirão ferramentas e meios necessários para se lidar com um ambiente multicultural?*, conclui-se que, apesar de não existir um acompanhamento por parte das entidades superiores face à atualização da literacia multicultural e à modernização de estratégias a implementar numa turma multicultural, os docentes, embora com alguma dificuldade, conseguem utilizar ferramentas que facilitam a transmissão de conhecimentos aos alunos multiculturais.

É, no entanto, importante referir que estas ferramentas são pensadas e consignadas pelo próprio docente com base na sua experiência profissional, portanto, quem garante que serão estas as mais corretas para garantir o sucesso escolar do aluno a longo prazo? Ou, cientificamente, onde é que o docente se apoia para justificar o método que cria e implementa por iniciativa própria?

Como é possível observar, este é um tema que, infelizmente, ainda é pouco investigado no âmbito educativo, sendo este estudo uma porta que abre muitos caminhos a seguir. Com ele, conseguimos compreender, pelos olhos de vários docentes do país, o desamparo que se sente em relação à falta de cuidado em atualizar o processo e o currículo educativo no que se refere à Educação Multicultural. Conseguimos perceber o modo de agir dos professores face à falta de formação e acompanhamento que garantam uma evolução nas metodologias a adotar perante turmas multiculturais. Conseguimos identificar quais as dificuldades mais sentidas face ao ensino num ambiente de aprendizagem culturalmente diverso. Conseguimos perceber as falhas, portanto, a partir deste ponto o que faremos no futuro para as colmatar?

Este estudo pretendeu contribuir para um melhor entendimento em relação aos aspetos multiculturais das nossas salas de aula. Esperamos que ele abra a porta para que outros possam espreitar e entrar, contribuindo com outras ideias e metodologias para os professores atuais e os futuros.

## Referências Bibliográficas

### A

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, J., Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª edição Lisboa: Editorial Presença.

Álvares, M. (2021). *Introdução à Investigação Quantitativa e Análise SPSS*. Universidade Aberta: Lisboa.

Andrade, K. (2020). *Histórias que Encantam: Importância da Leitura na Educação Pré-Escolar*. Porto: Universidade Lusófona do Porto.

Andreacci, V. (2016). *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Paraná: Secretaria da Educação.

Arasaratnam, L. (2018). *Key Concepts in Intercultural Dialogue*. Center for Intercultural Dialogue: Sidney.

### B

Banks, J., Banks, C. (2010). *Multicultural Education - Issues and Perspectives*. United States of America: Wiley.

Barbosa, M., Silva, C. (2012). *Cozinhado por Miúdos*. Lisboa: Esfera dos Livros.

Borràs, L. (2001a). *Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e Técnicas para a Formação do Século XXI. Vol. 1*. Setúbal: Marina Editores.

Borràs, L. (2001b). *Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e Técnicas para a Formação do Século XXI. Vol. 2*. Setúbal: Marina Editores.

Borràs, L. (2001c). *Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e Técnicas para a Formação do Século XXI. Vol. 3*. Setúbal: Marina Editores.

Borràs, L. (2001d). *Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e Técnicas para a Formação do Século XXI. Vol. 4*. Setúbal: Marina Editores.

Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação – Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gravida.

Bergamini, C. (1997). *Psicodinâmica da Vida Organizacional*. São Paul: Editora Atlas.

Brentani, A., Manitto, A., Santos, D., Santos, D., Louzada, F., Cunha, F., Brentani, H., Porto, J., Macedo, L., Campos, M., Souza, M., Kupfer, M., Filho, N., Soares, R., Lerner, R. (2014). *O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância Sobre a Aprendizagem*. Brasil: Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância.

Brickman, N., Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## C

Canelas, A. (2015). *As Expressões na Educação Pré-Escolar - A Importância das Expressões na Autorregulação de Comportamentos*. Coimbra: ISEC.

Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., Tavares, T. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania Pré-Escolar* (1º ed.). Lisboa: CIG.

Chambel, M. (2015). *Relatório Final- Prática de Ensino Supervisionada*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre;

CREA (2017). *Participação Educativa da Comunidade*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Cruz, A. (2012). *A Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.o Ciclo do Ensino Básico-Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre;

Cunha, A. (2014). *Multiculturalismo e Educação da Diversidade*. Santo Tirso: WHITEBOOKS.

Cunha, L. (2013). *O Enriquecimento do Espaço Pedagógico à Luz de uma Abordagem Ativa*. Braga: Universidade do Minho.

## D

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. UNESCO.

Dewey, J. (1991). *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Chicago: A imprensa da Universidade de Chicago.

Duarte, J. (2009). *O Jogo e a Criança*. Lisboa: ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS.

Duro, C. (2019). *Organização e Tratamento de Dados nos 1.º e 6.º anos de escolaridade*. Braga: Instituto de Educação.

## E

Esteves (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

## F

Fernandes, A. (2012). *O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Fernandes, G., Alçada, I., Emídio, M. (1992). *Desenvolvimento Curricular – Desenvolvimento dos Sistemas Educativos*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.

Ferreira, C. (2018). *As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar*. Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação.

Figueira, M. (2003). *A Educação Nova em Portugal (1882 - 1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional*. ASPHE/fa/UFpel.

Forneiro, M. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar*. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004705>>, consultado em 9/08/2014.

Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget: Lisboa.

## G

Gollnick, M., Chinn, C. (1990). *Multicultural education in a pluralistic society*. Coumbus: Merrill Publishing Company.

Gouveia, F. (2016). *Da Didática à Matética: O Papel do Professor como Mediador Qualificado*. Madeira: Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais.

## H

Hill, A., Hill, M. (2002). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo: Lisboa.

Hohmann, M., Weikart, D. (2004). *Educar a criança* (3ª edição). Lisboa: Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Hohmann M., Weikart D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## L

Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leontiev, D. (2000). *Educação Estética e Artística - Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Libâneo, J. (2004). *Organização e Gestão da Escola, Teoria e Prática*. Goiânia: Go-Alternativa.

Luz, S. (2016). *O papel da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

## M

Machado, E., Santos, M., Pagan, A. (2011). *Observação em Sala de Aula: Reflexão e Aperfeiçoamento para Futuros Professores de Ciências*. V *Fórum Identidades e Alteridades: I Congresso Nacional Educação e Diversidade*. UFS – Itabaiana / SE. Brasil.

Marques, I. (2014). *A Expressão Dramática e a Interdisciplinaridade*. Lisboa: ISCE.

Marques, M. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem*. Felgueiras: ISCE.

Martins, C. (2008). *A Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Praxis, Teoria e Fundamentos*. Braga: Universidade do Minho.

Martins, E. (2004). *O Sistema Escolar Português*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.

Martins, E. (2016). *O Movimento da Escola Nova e as ‘Tendências Educativas’ Geradas ao Longo do Séc. xx, Numa Encruzilhada de Teorias e Práticas*. Castelo Branco: Conferência SPCE – SEC – ‘A Educação Comparada para Além dos Números’.

Mateus, E. (2020). *Plano de Grupo*. Guarda: Agrupamento de Escolas da Sé.

ME (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

ME (2010). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

ME (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Melo, B. (2018). *O Estudo do Meio como pilar de integração e de aprendizagens significativas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Mendes, A. (2018). *A importância da música na educação pré-escolar*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.

Mergulhão, T. (2011). *Literatura Infantil e a Técnica do Voo*. PROFFORMA, 03, 1-2.

Miguel, C. (2018). *Aprender com as Expressões*. Coimbra: Escola Superior de Educação.

Molinari, A. e Scalabrin, I. (2016). *A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas*. Brasil: RevistaUnar.

Mota, V. (2018). *A Leitura e a Literatura Infantil na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

## N

Neves, M. (2014). *Organização do Espaço Educativo: «Quebrar a Rotina»*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

Neves, R. (2002) *Educação Física nas Escolas do 1.º Ciclo de Lisboa - Oportunidade de Negócio ou Baldo Pedagógico?*. A página da educação, 118: 34.

Nobre, S. (2017). *O Ensino dos Temas Programáticos Liberalismo Português e o Estado Novo e o Papel da História na Formação da Consciência Cívica do Aluno*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

## O

Oliveira, C. (2021). *A Importância da Arte na Educação: um exemplo da implementação do Plano Nacional das Artes*. Porto: Universidade Portucalense.

Oliveira, P. (2015). *A dinâmica da sala de aula: organização da sala de aula do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Oliveira, S. (2016). *Educação Pré-Escolar: Um Lugar de Afetos Inclusivo*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. Porto: Porto Editora.

## P

Pacheco, A., Pereira, L. (2019). *IV Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa*. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.

Paiva N., Costa J. (2015). *A Influência da Tecnologia na Infância: Desenvolvimento ou Ameaça?* O Portal dos Psicólogos.

Papalia D., Feldman R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Brasil: AMGH Editora LTda.

Pinto, J. (2017). *Grupos heterogéneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pires, F. (2017). *A Educação Ambiental na Educação Pré-escolar e a Exploração de Histórias Infantis*. Santarém: Escola Superior de Educação.

Pita, V. (2013). *A evolução da paisagem urbana da cidade da Guarda e seu relacionamento com o património*. Porto: Faculdade de Letras.

Praia, J., Jorge, M. (2002). *Ciências, Educação em Ciências e Ensino das Ciências*. (1ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.



## Q

Queiroz, T. (2003). *Dicionário Prático de Pedagogia*. São Paulo: Riddel.

Queroz, J., Stutz, L. (2016). *A Importância da Observação de Aulas na Educação Infantil*. Brasil: Calidoscopio.

## R

Ramos, C. (2015). *Grupos Heterogêneos e a Diferenciação Pedagógica*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5634>.

Rodrigues, A. (2000). *Guarda Monografia – Pré-História, História, Arte*. Guarda: Santa Casa da Misericórdia.

Rodrigues, B. (2016). *A importância da Educação e Expressão Físico-Motora no 1º Ciclo do Ensino Básico segundo a perspectiva das raparigas*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

## S

Santos, L., Cordeiro, A. (2014). *Rede escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: evolução a partir de meados do século XX e principais fatores condicionantes no âmbito do planeamento e gestão*. Coimbra: FCUL.

Santos, S., Cardoso, P., Lacerda, C. (2016). *A planificação na Perspetiva dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Viseu: Congresso SPCE.

Silva, M. (2015). *O Despertar da Matemática na Educação Pré-Escolar*. Felgueiras: Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.

Silva, R. (2014). *A organização do espaço - O seu impacto na aprendizagem das crianças*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.

Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação;

Sousa, A. (21 de junho de 2021). *O Adulto e a Expressão Plástica Infantil*. Obtido de Alberto B. Sousa: <https://sites.google.com/site/albertobarrossousa/pedagogia/educacao-pelaarte/expressao-plastica/o-adulto-e-a-expressao-plastica-infantil?fbcl>

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 2.º ). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, M. (2012). *Aprender a Saber Ser, a Saber Fazer e a Saber Estar - A Construção da Profissionalização*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.

Souto, D., Gil, G., Saito, H. (2015). *A Organização do Espaço na Educação Infantil: Algumas Reflexões*. Brasil: EDUCERE.

Souza, J., Wataya, R. (2016). *A Importância da Formação de Professores no Século XXI: Dilemas de uma Sociedade em Desenvolvimento*. Brasil: Centro Universitário Adventista de São Paulo.

Souza, R. (2012). *Os Fundamentos da Pedagogia de John Dewey: Uma Reflexão Sobre a Epistemologia Pragmatista*. Brasil: ContraPontos.

Sprinthall N., Sprinthall R. (1993). *Psicologia Educacional - Uma abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

## T

Tadeu, P. (2021). *Apontamentos da UC - Investigação em Educação*. Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto: Guarda.

Tavares, C. (2000). *Os Media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, LDA.

Teixeira, M., Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.

Teixeira, R. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos*. Ponta Delgada: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

## V

Valente, A. (2012). *O Trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1º CEB*. Aveiro: Departamento de Educação.

Vieira, E. (2009). *A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural*. Brasil: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

## Z

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei nº 54 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República : 1ª série, Nº 129 (2018).

Decreto-Lei nº 55 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República : 1ª série, Nº 129 (2018).

Decreto Lei nº 74 de 24 de março do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República: I série-A, Nº60 (2006).

Despacho nº 2044 de 16 de fevereiro do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Diário da República : 2ª série, nº 33 (2022).

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5 de 10 de fevereiro da Assembleia da República. Diário da República: I série-A, Nº34 (1997).

Lei nº 46 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo da Assembleia da República. Diário da República I série, nº 237 (1986).

Regulamento nº 618 de 29 de junho do Instituto Politécnico da Guarda. Diário da República: 2ª série, nº 123 (2016).

# **Anexos e Apêndices**

# **Anexos**

**Anexo 1 – Horário Escolar 1º Ciclo do Ensino Básica (Escola Adães Bermudes)**

**Escola Básica Adães Bermudes - Turma B2- 2ºAno**

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 9:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
9:30 – 10:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10:00 – 10:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Apoio ao Estudo
10:30 – 11:00					
11:00 -11:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11:30 – 12:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
12:00 – 14:00					
14:00 – 14:30	EMEIO	Robótica	EMEIO (Música)	Apoio ao Estudo	EMEIO
14:30 – 15:00	EMEIO	Robótica	EMEIO (Música)	Apoio ao Estudo	EMEIO
15:00 – 15:30	Expressões Artísticas	Expressões Artísticas	Expressões Artísticas	Educação Física	Expressões Artísticas
15:30 – 16:00	Expressões Artísticas	Expressões Artísticas	Expressões Artísticas	Educação Física	Expressões Artísticas
16:10 – 16:40					

Anexo 2 – Horário Escolar Educação Pré-Escolar (JI das Panóias)

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA SÉ**  
**JI das Panóias**  
**Horário do professor: Emma Mateus**

Número nº: 803	
Docente: Emma Mateus Veiros Gomes	Categoria: <input type="checkbox"/>
Horário/ões:	Grupo:

Ano letivo: 2020 - 2021

Tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Sábado	Sábado	Sábado	Sábado
08:30 - 09:00										
09:00 - 09:30	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP					
09:30 - 10:00										
10:00 - 10:30	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP					
10:30 - 11:00										
11:00 - 11:30	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP					
11:30 - 12:00										
12:00 - 12:30										
12:30 - 13:00										
13:00 - 13:30										
13:30 - 14:00	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP					
14:00 - 14:30										
14:30 - 15:00	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP	☐ Apoio PAP					
15:00 - 15:30										
15:30 - 16:00										
16:00 - 16:30										
16:30 - 17:00										
17:00 - 17:30										

Em vigor em vigor: 31 de setembro de 2020

Data de validade: 31 de Agosto de 2021

☐ CL ☐ CR

Comp. letivo	Valor	Descrição	Valor	Observações
Trabalho de Escola	120	CL - Componente letivo	1200	
Artigo 79	3	CR - Comp. não letivo	30	
Trabalho Individual Resolvidos	800	CL	0	
		<b>TOTAL: CL+CR+ICL</b>	<b>1230</b>	

# Apêndices



Apêndice 1 – Planificação Educação Pré-Escolar (16 a 18 de novembro)



**PLANO DE AULA**

**PES I**

**Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda**

<b>Prof. Orientador:</b> Filomena Velho		<b>Prof./Educador Cooperante:</b> Ema Mateus		
<b>Aluno:</b> André Filipe Afonso Gomes e Verónica Santiago Cairrão		<b>Local de Estágio:</b> Jardim de Infância das Panóias		
<b>Nível de Ensino:</b> Educação Pré-Escolar		<b>Data:</b> 16 a 18 de novembro de 2020		
<b>Turma/Grupo:</b> 3-5 anos		<b>Tempo:</b> 3 dias		
Área/Tema	Objetivos	Conteúdos	Atividade	Recursos
<p><b>Tema</b></p> <p>Partilha e Dia do Pijama</p> <p><b>Segunda-Feira</b> (16 de novembro)</p> <p><b>Manhã</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir para a expansão do vocabulário da criança;</li> <li>• Associar valores e atitudes a esta data comemorativa;</li> <li>• Solidarizar perante os outros;</li> <li>• Distinguir dia de noite;</li> <li>• Compreender o espaço e o tempo social;</li> <li>• Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando projeções;</li> <li>• Reconhecer unidades básicas do tempo diário e semanal,</li> </ul>	<p>Dia e Noite;</p> <p>Figuras Geométricas;</p> <p>Partilha.</p>	<p><b>Diálogo Pedagógico</b></p> <p>Para dar início às atividades subjacentes a esta planificação, ser-se-á realizado um diálogo pedagógico de modo a contextualizar o tema nala intrínseco.</p>	<p>Imagens;</p> <p>Recurso didático presente na parede da sala de atividades subjacente às figuras geométricas;</p>

<p><b>Área da Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b></p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Domínio da Matemática</p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p>	<p>compreendendo a influência que têm na sua vida;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</li> <li>• Usar linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>• Estabelecer relações pessoais para se envolver com a leitura, associada ao seu valor e importância;</li> <li>• Captar a atenção da criança através de uma leitura ativa, entoada, pausada e ritmada;</li> <li>• Utilizar leitura rítmica e a rima para a interiorização de certos aspetos;</li> <li>• Interpretar o poema, aludindo aos valores partilha e ajuda ao próximo;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar e comunicar o pensamento matemático;</li> <li>• Aprender matemática através do jogo;</li> <li>• Desenvolver o sentido de número;</li> <li>• Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;</li> </ul>	<p>Partilha e ajuda;</p> <p>Certo e errado (conceito); Justo e injusto (conceito); Divisão indireta.</p>	<p><b>Poema: “Pedi Ajuda às Estrelas”</b></p> <p>Leitura e interpretação de um poema subjacente ao tema “Partilha e Dia do Pijama”.</p> <p><b>Vamos Partilhar Estrelas!</b></p> <p>Realização de uma atividade que remete à partilha e à divisão justa</p>	<p>Poema: “Pedi Ajuda às Estrelas”;</p> <p>Imagens da História-Cordel subjacentes à Lenda de S. Martinho;</p> <p>Poema; Estrelas;</p>
---	--	--	--	---

<p style="text-align: center;"><b>Tarde</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p style="text-align: center;">Subdomínio da Expressão Plástica e das Artes Visuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efetuar operações através da contagem de objetos;</li> <li>• Contar oralmente;</li> <li>• Perceber o significado de “Mais do que” e “Menos que”;</li> <li>• Efetuar operações (soma, subtração e divisão) através da contagem de objetos;</li> <li>• Apelar às emoções e sentimentos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;</li> <li>• Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa;</li> <li>• Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica;</li> <li>• Promover a imaginação e criatividade.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Sonho, fantasia e imaginação.</p>	<p>de elementos relacionados com o poema, anteriormente, lido.</p> <p style="text-align: center;"><b>Janela dos Sonhos</b></p> <p>Tendo por base a temática subordinada ao Dia Mundial do Pijama, as crianças deverão recortar/picotar as suas estrelas, colorindo-a a seu gosto (através de materiais diversos e reaproveitados). Depois, dentro das suas estrelas devem colar uma</p>	<p>Estrelas (fotocópias); Diferentes tipos de papel/tecido; Tesoura; Cola; Fotografias das crianças; Furador; Fio de pesca; Velcro.</p>
---	--	--	---	---

<p><b>Terça Feira</b> (17 de novembro) <b>Manhã</b></p> <p><b>Área da Formação Pessoal e Social</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizar a atividade;</li> <li>• Estabelecer um diálogo pedagógico;</li> <li>• Contribuir para a expansão do vocabulário da criança;</li> <li>• Criar um ambiente linguisticamente estimulante;</li> <li>• Saber ouvir e escutar os outros com mais atenção;</li> <li>• Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>• Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</li> </ul>	<p>Os cinco sentidos.</p>	<p>fotografia de rosto. No fim, as estrelas devem ser afixadas ou penduradas na Janela dos Sonhos.</p> <p><b>“Como te sentes hoje?”</b> Assumindo que a almofada (indutor) se trata de uma outra pessoa, as crianças devem demonstrar as suas sensações através dos cinco sentidos. Ao mesmo tempo devem ver a almofada como uma amiga a quem expressam o seu estado de espírito.</p> <p><b>Dançar com a Almofada</b> Criando um ambiente mais descontraído e, como</p>	<p>Almofada; Elementos dos 5 sentidos (em cartolina).</p> <p>Almofadas; Canção “Jerusalema” de Master KG ft.</p>
<p><b>Área da</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar laços afetivos com a almofada;</li> <li>• Desenvolver a consciência e domínio do corpo;</li> </ul>	<p>Ritmo e coordenação motora.</p>		

<p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <p>Subdomínio da Expressão Físico-Motora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libertar a energia acumulada;</li> <li>• Promover estilos de vida saudável e prática do exercício físico;</li> <li>• Explorar livremente o espaço, o movimento e dos materiais disponíveis;</li> <li>• Mobilizar o corpo com precisão e coordenação;</li> <li>• Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros;</li> <li>• Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações;</li> <li>• Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa;</li> <li>• Apreciar diferentes manifestações coreográficas usando linguagem específica e adequada.</li> </ul>		<p>exercício de libertação da energia acumulada, as crianças dançam ao som da canção colocada, manipulando a almofada através das instruções dadas pelo adulto.</p>	<p>Nomcebo (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=fCZVL_8D048">https://www.youtube.com/watch?v=fCZVL_8D048</a>).</p>
<p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p>Domínio da Abordagem à Linguagem Oral e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir para a expansão do vocabulário da criança;</li> <li>• Criar um ambiente linguisticamente estimulante;</li> <li>• Saber ouvir e escutar os outros com mais atenção;</li> <li>• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</li> </ul>	<p>Emoções (medos).</p>	<p><b>Hora do Conto: “Quem está aí?”</b></p> <p>As crianças devem sentar-se nas almofadas,</p>	<p>Almofadas; Obra “Quem está aí?” de Luísa Ducla Soares.</p>

<p>Abordagem à Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);</li> <li>• Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica);</li> <li>• Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra);</li> <li>• Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática).</li> </ul>		<p>formando um círculo no chão. Ao centro deverá estar a almofada que fora humanizada na primeira tarefa. Leitura e análise do conto “Quem está aí?” de Luísa Ducla Soares.</p>	
<p><b>Tarde</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> Subdomínio da Dramatização</p> <p><b>Área do Conhecimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar o jogo dramático;</li> <li>• Colocar-se no papel de um personagem;</li> <li>• Reconhecer as sensações através do toque;</li> <li>• Sentir diferentes texturas;</li> <li>• Transmitir emoções.</li> </ul>	<p>Os cinco sentidos.</p>	<p><b>“O que está aí?”</b></p> <p>No seguimento da leitura do livro “Quem está aí?” de Luísa Ducla Soares, proceder-se-á a um jogo didático que irá incidir no toque e nas sensações, estando as crianças</p>	<p>Objetos variados; Venda.</p>

<p><b>do Mundo</b></p> <p><b>Quarta Feira</b> (18 de novembro)</p> <p><b>Manhã</b></p> <p><b>Área da Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> Subdomínio da Dramatização</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Domínio da</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizar o dia e a vinda de pijama;</li> <li>Estabelecer um diálogo pedagógico;</li> <li>Contribuir para a expansão do vocabulário da criança;</li> <li>Criar um ambiente linguisticamente estimulante;</li> <li>Saber ouvir e escutar os outros com mais atenção;</li> <li>Conhecer e compreender a data festiva, Dia do Pijama;</li> <li>Associar ações relativas à data festiva.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar o jogo dramático;</li> <li>Expor rotinas através do brincar;</li> <li>Perceber as ações que se inserem nesta rotina;</li> <li>Criar um ambiente semelhante à “hora de deitar”.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>Criar um ambiente calmo e tranquilo;</li> <li>Assemelhar o ambiente criado à “hora de deitar”;</li> </ul>	<p>Dia do Pijama;</p> <p>Rotina diária;</p> <p>Higiene pessoal.</p>	<p>vendadas, em alusão ao escuro.</p> <p><b>Diálogo Pedagógico</b> Para contextualizar a data festiva que se celebra neste dia, o Dia do Pijama, iniciar-se-á um diálogo pedagógico.</p> <p><b>Jogo da Mímica</b> Com recurso a imagens, as crianças terão de imitar as ações nelas representadas que se adequam à rotina que exercem antes de se irem deitar.</p> <p><b>Chegou a hora de ir</b></p>	<p>Pijama;</p> <p>Imagens;</p> <p>Curta-Metragem (<a href="https://www.youtube.c">https://www.youtube.c</a>)</p>
--	--	--	--	--

<p>Matemática</p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p> <p><b>Tarde</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar momentos de interajuda;</li> <li>• Visualizar uma curta-metragem;</li> <li>• Proporcionar experiências diferentes vividas dentro do Jardim de Infância;</li> <li>• Interpretar o conteúdo visualizado na curta-metragem;</li> <li>• Estabelecer um diálogo pedagógico;</li> <li>• Perceber quem são os personagens principais;</li> <li>• Descobrir qual o espaço e o tempo onde decorre a ação;</li> <li>• Compreender a sequência e a lógica das ações desencadeadas;</li> <li>• Perceber que a partilha e a ajuda são os valores intrínsecos na curta-metragem;</li> <li>• Interiorizar que nem todas as pessoas têm as mesmas possibilidades;</li> <li>• Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> </ul>	<p>Partilha, ajuda, cooperação.</p> <p>Partilha, ajuda, cooperação.</p>	<p><b>“dormir”</b></p> <p>Deitadas no chão, as crianças irão assistir a uma curta-metragem que será projetada no teto da sala de atividades.</p> <p><b>Interpretação da curta-metragem</b></p> <p>Após a visualização da curta-metragem, através de um diálogo pedagógico, ser-se-á interpretada, focando no aspeto mais importante que transmite, a partilha (o dar e receber).</p> <p><b>Noite Estrelada</b></p> <p>Tendo em consideração a celebração antecipada da</p>	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=Av85KfeKZt4&amp;ab_channel=CurtaMetragemdeAnima%C3%A7%C3%A3o">om/watch?v=Av85KfeKZt4&amp;ab_channel=CurtaMetragemdeAnima%C3%A7%C3%A3o</a>);</p> <p>Mantas;</p> <p>Almofadas;</p> <p>Pijama;</p> <p>Curta-Metragem;</p> <p>Projetor;</p>
---	---	---	--	---



<p><b>Área da Formação Pessoal e Social</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;</li> <li>• Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia;</li> <li>• Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.</li> </ul>	<p>Imaginação, fantasia e criatividade (Relaxamento).</p>	<p>festividade ocorrida na próxima sexta-feira (20 de novembro), serão projetadas imagens de noites estreladas/ céus noturnos no teto da sala. As crianças devem relaxar e escutar o ambiente que as envolve. Devem reconhecer os sons interiores e exteriores e identificá-los. De seguida, o adulto deverá promover um momento de imaginação entre a criança e o mundo dos sonhos/fantasia.</p>	<p>Imagens de noites estreladas;</p>
<p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las;</li> </ul>	<p>Numeração cardinal.</p>	<p><b>Jogo: “Vamos à pesca!”</b> Recordando as ideias principais inerentes à curta-metragem visualizada no período da manhã. Aborda-se uma</p>	<p>Tecido azul; Cartão; Peixes (fotocópias); Ímanes;</p>

<p style="text-align: center;"><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p style="text-align: center;">Domínio da Matemática (<i>Subdomínio dos Números e Operações</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança);</li> <li>• Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades;</li> <li>• Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais;</li> <li>• Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.);</li> <li>• Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração.</li> </ul>		<p>temática de uma atividade portuguesa: a pesca.</p> <p>As crianças vão realizar este mesmo jogo, assumindo o papel de pescadores.</p>	<p>Canas de pesca (pau com fio de pesca).</p>
--	--	--	---	---

### Processos de Operacionalização

Segunda-feira

**Período da Manhã** (Verónica)

De modo a dar início às atividades presentes nesta planificação, primeiramente, ir-se-á implementar um diálogo pedagógico que irá incidir nos seguintes aspetos:

1. Contextualização subjacente ao Dia do Pijama, que será realizado na quarta-feira;
2. Associação da noite ao Dia do Pijama;
3. Diferença entre noite e dia através da mediação de imagens;

4. Interpretação das imagens;
5. Referência às figuras geométricas presentes nos elementos das imagens;
6. Elementos que se associam ao Dia do Pijama (Noite, Estrelas, Pijama, Dormir, Sonhar e Partilhar);
7. Demonstração do que é a partilha.

Durante a execução do diálogo pedagógico, ser-se-ão trabalhados os seguintes conteúdos programáticos:

- Datas festivas;
- Dias da semana;
- Noite e dia;
- Figuras Geométricas;
- Divisão indireta.

É importante enfatizar que todo este momento de partilha deverá ser baseado na estratégia de aprendizagem por questionamento, devendo serem colocadas, às crianças, as seguintes questões:

- Quem sabe qual o dia que vamos celebrar esta semana?
- Sendo hoje segunda-feira e o dia do pijama é celebrado na sexta feira, quantos dias faltam?
- Mas, para estarem presentes os estagiários, vamos ter de celebrar o Dia do Pijama dois dias antes. Então, em que dia da semana vamos celebrar? (recurso à tabela de dupla entrada relativa aos dias da semana);
- E sabem o que é que quarta-feira têm de trazer vestido? Porquê?
- Normalmente, costumam vestir o pijama durante o dia ou só à noite quando se vão deitar?
- Então e como é que conseguimos perceber se está de dia ou de noite? (recurso às imagens);
- Qual é a imagem que representa o dia, e qual é a imagem que representa a noite? Porquê?
- Reparemos bem na lua, qual é a sua forma geométrica? E a das pontas das estrelas? Quantos pontos tem a estrela? E quais são as suas cores?

- Então, quando ouvimos que é Dia do Pijama, qual é a primeira coisa em que pensamos? (conduzir o pensamento das crianças de modo que incida na partilha e na ajuda, como por exemplo, “Antes de nos irmos deitar, lavam os dentes sozinhos? Se não, quem é que ajuda?”).

Nota: estas questões são apenas guias para uma melhor estruturação do pensamento, pelo que poderão sofrer alterações quando mediadas na prática.

Neste âmbito, pudemos verificar que todo o discurso tem uma sequência lógica, facilitando, assim, a capacidade de compreensão das crianças no acompanhamento do nosso raciocínio, por incluir vivências dos seus dia-a-dias.

Neste seguimento, ser-se-á introduzido o poema que, posteriormente, se irá ler, uma vez que remete à partilha e ao Dia do Pijama, indo ao encontro de toda a essência do diálogo pedagógico elaborado, *a priori*.

A leitura do poema deverá ser entoada, pausada, ritmada e ativa de maneira a captar a atenção do grupo.

Terminada a leitura, prosseguir-se-á com a sua interpretação, enfatizando os seguintes aspetos:

- Ação onde decorre o poema (quarto);
- Tempo onde decorre a ação do poema (noite);
- Elemento que brilha (estrela);
- Onde foram guardadas as estrelas (no bolso);
- Para que é que foram guardadas as estrelas (partilhar);
- Porque é que a menina queria partilhar as estrelas (para alguém ajudar);
- Sonho como algo irreal;
- Como pode o mundo melhorar (partilha e ajuda);
- Questão: E se vocês tivessem uma estrela, a quem a iriam dar? E porquê?

Estando o poema interpretado, ser-se-á explicada a atividade seguinte, salientando que, ao darem uma estrela a alguém estão a partilhar. No entanto, há pessoas que nunca têm ninguém com quem partilhe as estrelas com eles, por exemplo, os mendigos (remetendo à lenda de S. Martinho como exemplo).

Neste contexto, ser-se-ão distribuídas estrelas pelas crianças, no entanto todas terão o mesmo número de estrelas à exceção de uma. À vez, cada criança vai

contar as estrelas que tem e, em conjunto, vai-se tentar perceber e descobrir qual o elemento do grupo que tem menos ou mais estrelas.

À medida que se vai descobrindo o elemento, dever-se-á, sempre, questionar se tal situação de partilha é certa ou errada, ou se é justa ou injusta. A partir desta atividade, irá surgir uma nova vertente que apela à emoção da criança que tem menos ou mais estrelas, fazendo, com elas, o seguinte exercício:

- Pergunta dirigida a quem tem menos estrelas: Como te sentes por teres menos estrelas do que os outros meninos? (Triste)
- Pergunta dirigida a quem tem mais estrelas: Como te sentes por teres menos estrelas do que os outros meninos? (Feliz). E vocês, que têm menos estrelas do que ele, como se sentem? (Tristes).
- Pergunta dirigida ao grupo: Se ficarem com a mesma quantidade de estrelas do que a criança que tem menos, como é que se ficam todos a sentir?

Assim, pretendemos transmitir que as boas ações, deixarão sempre as pessoas mais felizes, pelo que, devem ser feitas sempre que possível, ao longo das suas vidas.

De modo que se estabeleça uma ligação com o que foi abordado na semana anterior pela educadora, ir-se-ão elaborar questões para o grupo subjacentes às operações e divisão pela metade, revendo, assim, este conteúdo didático.

Perante esta atividade, ser-se-ão trabalhados os seguintes conteúdos programáticos:

- Contagem de objetos;
- Divisão indireta;
- Divisão direta;
- Soma;
- Subtração.

### **Período da Tarde** (André)

#### Atividade “Janela dos Sonhos”

Neste âmbito, recordam-se as crianças da temática que está a ser trabalhada ao longo de toda a semana subordinada ao grande tema da “Partilha” intimamente

associada à data comemorativa desta mesma semana, ou seja, o Dia Mundial do Pijama, que se celebrará na próxima sexta-feira, dia 20 de novembro.

Neste contexto, a atividade aqui proposta visa aludir a esta mesma data comemorativa, tendo em conta que as crianças devem perceber a importância desta data celebrativa, mas ao mesmo tempo compreender a importância do sono, da hora de dormir, bem como do sentido de sonho, imaginação e a criação de um mundo imaginário.

Em seguida explica-se a atividade que vai ser desenvolvida durante o período da tarde, intitulada de “Janela dos Sonhos”, que visa a consolidação de alguns conhecimentos pré-adquiridos pelas próprias crianças. Deste modo estarão inerentes os conceitos de sonho, fantasia e imaginação, como que se de uma janela para outra realidade se tratasse, aludindo ainda ao contexto da noite, bem como da hora de dormir.

Assim sendo são distribuídas pelas crianças presentes na sala de trabalho (4-5 anos), uma imagem de uma estrela que deverão preencher com diferentes tipos de materiais, utilizando como técnica, a colagem de diferentes tipos de papel como forma de preencherem o interior da estrela.

De seguida, as crianças devem colar no interior da estrela, uma fotografia sua, utilizando a tesoura e a cola. Ao mesmo tempo, com a ajuda de um adulto devem fazer um furo no topo da estrela, onde será colocado um pedaço de fio de pesca, tendo em conta que as estrelas deverão ser penduradas no cenário criado da janela dos sonhos. Se esta mesma opção não se tornar viável sugere-se que, para a afixação das estrelas no cenário da janela dos sonhos, os educandos coloquem um pedaço de velcro na parte de trás das estrelas, permitindo que estas sejam coladas ao respetivo cenário.

No final, a Janela dos Sonhos deve ser colocada mesmo na janela que se encontra dentro do espaço da sala de trabalho, como se de uma “janela/porta” para um outro mundo se tratasse. Para acompanhar a colagem ou o pendurar das estrelas na mesma, deve-se recordar o poema que foi trabalhado ao longo de toda a manhã. Daí desprende-se a ideia principal subjacente à partilha, através das estrelas. Note-se que este mesmo processo deve ser feito, tendo em conta que o mesmo poema será trabalhado ao longo de toda a semana.

### Terça-Feira

#### **Período da Manhã** (André)

#### Atividade: “Como te sentes hoje?”

Neste contexto, tendo em conta a temática inerente a toda esta planificação subjacente ao Dia Mundial do Pijama, tem-se como objetivo aliar o sentido de

partilha às próprias emoções, sensações e sentimentos das crianças.

Nesta sequência mostra-se uma almofada que deverá ser humanizada, ou seja, esta deverá ter uns olhos, uns ouvidos, um nariz e uma boca. Neste momento pode-se criar uma ponte de ligação com a Área do Conhecimento do Mundo, fazendo uma breve referência aos cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato), associando cada sensação ao seu respetivo órgão do corpo humano (por exemplo, a visão associada aos olhos).

De seguida, a almofada deve passar por todas as crianças, para que estas lhe toquem, a cheirem e digam o que sentem através desse mesmo contacto. Pretende-se assim que saibam distinguir se a almofada é suave, macia, rugosa, áspera, mas também que digam a que cheira a almofada.

Por conseguinte propõe-se que se faça uma breve apresentação da própria almofada, que será utilizada como indutor para todas as atividades desenvolvidas no período da manhã. Neste mesmo processo devem ser os educandos a dar um nome à almofada.

Desta feita, faz-se uma breve alusão às funcionalidades da almofada, como sendo boa conselheira, mas também a sua função real, quer isto dizer, o facto de a almofada ser usada todas as noites aquando da hora de dormir. Através deste diálogo promove-se uma nova ligação com a data comemorativa desta semana, o Dia Mundial do Pijama.

Neste contexto, a almofada deve ser colocada em cima de uma cadeira, como se de outra pessoa se tratasse e, assumindo o papel de “psicóloga”, à vez cada criança deve dirigir-se à mesma, respondendo a algumas questões proporcionadas pelo adulto, tais como:

1. Diz-me o teu nome;
2. Acordaste bem hoje?;
3. Como te sentes? Estás feliz, alegre, triste?;
4. Estás contente porquê?/ Estás triste porquê?;
5. Todos os dias acordas bem disposto/a?;
6. Houve alguma razão para te sentires assim hoje?;
7. Como gostavas de acordar amanhã?;
8. Etc.

Após terminar a sua conversa diante da almofada, cada criança deverá abraçá-la, através de um abraço apertado como forma de sentir a sua ligação à própria.

#### Atividade: “Dançar com a Almofada”

Como forma de descontrair do momento vivido na atividade anterior, tornando o ambiente de novo mais leve e descontraído, as crianças devem colocar-se junto à entrada da sala de trabalho, uma vez que a atividade promovida visa a exercitação do corpo e da mente, tendo por base um momento de Expressão Físico-Motora. Para tal, deve ser dada uma almofada a cada criança, pois todo o exercício proposto terá a dita cuja como elemento central.

Ao som da canção “Jerusalema” (youtube), as crianças deverão seguir as instruções do adulto, manipulando a almofada consoante o que lhes é pedido (por exemplo, levantar a almofada com a mão direita, depois com a mão esquerda, levantar e baixar a almofada, circular pelo espaço da sala de trabalho com a almofada debaixo do braço, etc.). Depois sugere-se que as crianças dançam livremente na segunda repetição da canção.

#### Atividade: “Vamos ouvir uma História”

Na sequência das atividades desenvolvidas, as crianças deverão sentar-se nas almofadas, em círculo. Ao centro será colocada a almofada que foi humanizada na primeira tarefa, pois tratando-se de uma outra “pessoa”, também deverá escutar atentamente a história proposta.

Em seguida, o adulto procede à leitura e análise sintética da obra “Quem está aí?” de Luísa Ducla Soares. Concluída a leitura, as crianças são questionadas sobre os seus medos e, devem ao mesmo tempo expressar as suas emoções face à noite, ao escuro e como se sentem com aquilo que desconhecem.

Para finalizar esta atividade, as crianças deverão bater as palmas para identificar o número de sílabas de algumas palavras-chave presentes na história e, que estão intimamente associadas à temática trabalhada ao longo desta semana.

#### **Período da Tarde** (Verónica)

No seguimento da leitura do livro “Quem está aí?”, de Luísa Ducla Soares, será elaborado um jogo didático que consiste no toque de diversos objetos com os olhos vendados. Assim, à vez, todas as crianças terão a oportunidade de experienciar as sensações de curiosidade e interesse partilhadas pelo livro. Desta feita, todo o grupo irá colocar-se no papel dos personagens, tendo de adivinhar qual é o objeto que está a manipular “às escuras”.

Com esta atividade, será estabelecida uma ligação com a noite devido à presença de escuridão, uma vez que terão os olhos vendados.



Uma vertente que se poderá implementar, será a nível musical. Tendo uma criança os olhos tapados, uma outra toca um instrumento, tendo a outra que seguir o seu trajeto.

#### Quarta-Feira

##### **Período da Manhã** (Verónica)

Uma vez que este dia irá remeter ao cerne da questão pela qual estivemos a planear e transpor todas estas atividades, iniciar-se-á a celebração do Dia do Pijama com um diálogo pedagógico que irá refletir, de um modo muito breve, o tema trabalhado ao longo destes dias (Dia do Pijama, partilha e ajuda).

Nesta sequência, dever-se-ão enfatizar os seguintes aspetos:

1. Data festiva celebrada (Dia do Pijama);
2. Valores que esta data festiva remete;

Concomitantemente, o diálogo estabelecido deverá adotar uma metodologia de aprendizagem por questionamento, seguindo a seguinte linha de pensamento:

- Afinal, porque é que estamos hoje todos com o pijama vestido?
- Qual é a altura do dia em que vestimos o pijama? E para quê?
- E o que é que fazem todos os dias antes de se irem deitar?

Por conseguinte, partindo da última questão transposta, ser-se-á apresentado o jogo da mímica, onde cada criança irá ao centro da sala de atividades, retirar uma imagem do saco, tendo de fazer gestos de maneira que os restantes colegas consigam adivinhar qual a ação nela explícita. É pertinente referir que, todas as imagens presentes nestes jogo remetem a ações que, normalmente, as crianças praticam antes de irem dormir.

Neste seguimento, aludindo à rotina que praticam em casa antes de se deitarem, após terem sido praticadas as ações e ela correspondente, chegou, finalmente a hora, de todo o grupo ir “dormir”, dando início à atividade que se prossegue.

Para esta atividade, todas as mesas deverão estar predispostas a um canto de modo que o centro da sala de atividades fique desocupado para que caibam as mantas e as almofadas no chão.

Posteriormente, os mais velhos ajudam os mais novos a descalçarem-se, a tirarem os bibes e a deitarem-se. Estando toda a gente confortável e deitada na sua

“cama”, ser-se-á projetada, no teto, uma curta-metragem que transpõe valores semelhantes aos que foram mediados durante todo este período de prática.

Após a primeira visualização, interpretar-se-á o conteúdo visualizado, incidindo nos seguintes aspetos:

- Espaço e tempo da ação;
- Atividade que estava a ser praticada na ação;
- Personagens principais;
- Porque apareceu a Garça?
- O que fazia o Cão perante a atitude da Garça?
- Para quem é que a Garça levava as minhocas?
- E depois do Cão ter percebido que eram para os filhos, o que fez o Cão?
- E o que fez a Garça para retribuir a boa ação do Cão?

Neste contexto, dever-se-á proceder à consciencialização de que nem todas as pessoas têm a oportunidade de dar quando recebem, mas que sempre que há essa possibilidade, a melhor atitude a tomar é dar.

### **Período da Tarde** (André)

#### Atividade: “Noite Estrelada”

Antes de iniciar esta atividade, deve-se recordar em que âmbito as mesmas estão a ser desenvolvidas, tendo como tema presente o Dia Mundial do Pijama, mas também a partilha.

Neste contexto pede-se que as crianças se deitem no chão, olhando para o teto da sala. O adulto deverá fazer algum suspense em relação ao momento que vai ser experienciado em seguida. Depois desse breve compasso de espera, deverá ser projetado no teto, uma ou várias imagens de noites estreladas, como forma de interligar a temática do dia comemorativo com um ato que é feito diariamente, todas as noites. Mais uma vez, o adulto deve reforçar o motivo pelo qual todos se encontram vestidos de pijama, mas também relembrar algumas das tarefas que são feitas antes de se deitarem na cama. Assim sendo, com esta introdução

pretende-se interligar a noite com o momento da hora de dormir.

Como forma de acompanhar a projeção da noite estrelada deve ser colocada uma música ambiente calma, tranquila e relaxante, informando as crianças sobre a necessidade de escutarem o mundo que as rodeia.

De seguida, o adulto pede aos educandos que fechem os seus olhos e sintam a música colocada pelo prazer do relaxamento. Ao mesmo tempo, as crianças devem respirar fundo (inspirar e expirar profundamente três vezes).

A par do momento vivido anteriormente, as crianças devem manter-se de olhos fechados e tentem escutar ao máximo os sons que se encontram dentro e fora da sala de trabalho. Neste momento, alguns dos sons escutados devem ser apenas os externos, mas de seguida, o adulto deve intervir tocando em algumas superfícies. Acompanhando a voz do adulto, as crianças devem interiorizar esses mesmos sons e devem dizer que sons escutam. Este mesmo exercício pode ser feito como acompanhamento da realização dos sons, ou optar-se pelo final da canção.

Como forma de finalizar este momento, o adulto pede aos educandos que abram os seus olhos, voltem a fixar-se no teto com a projeção da noite estrelada, enquanto, à vez, devem dizer o que fariam num mundo imaginário, o que fariam se pudessem ir ao encontro das estrelas, se pudessem viver no Céu rodeados pelas estrelas como seriam as suas vidas, entre outras questões.

#### Atividade: “Vamos à Pesca!”

Após o término da atividade de relaxamento, as crianças devem regressar aos seus lugares, sendo-lhes distribuída uma fotocópia de uma imagem de um peixe. Utilizando diferentes cores e diferentes recursos para pintar, cada uma deverá colorir o seu peixe ao seu gosto. Este mesmo peixe deve ser recortado ou picotado e, posteriormente plastificados. Com a ajuda de um adulto, devem colocar os ímanes ou velcro na parte de trás dos peixes. Note-se que esta tarefa também já pode ser previamente preparada.

Para introduzir este mesmo jogo, o/a educador/a deverá recordar a curta-metragem visualizada no período da manhã, “O cachorrinho e a garça”, que tem como tema principal a partilha entre todos. No entanto deve-se ainda focar na atividade desenvolvida pelo personagem que se encontra dentro do barco, criando um momento de interdisciplinaridade com a Área do Conhecimento do Mundo. Assim sendo, cabe ao adulto falar um pouco sobre a atividade que é desempenhada

por esse mesmo personagem, neste caso, a pesca.

Para dar início ao jogo, coloca-se no chão um pedaço de tecido azul como sendo o lago onde as crianças vão pescar, enquanto alguns cartões farão de barco, aludindo à atividade piscatória, recordando mais uma vez a abordagem da curta-metragem. Depois, divididos em grupos de três elementos cada, devem munir-se de uma das canas de pesca (fornecidas pelo adulto), feitas com um pau e fio de pesca preso com um pedaço de íman. O objetivo do jogo passa por cada um dos elementos pescar a maior quantidade de peixes.

No fim, todos os elementos devem contar o número de peixes que cada um conseguiu pescar. Após a contagem efetuada pelo grupo, as crianças devem reconhecer o total. Vendo o número que cada um dos elementos tem, os restantes devem partilhar com os colegas que têm menor número de peixes, distribuindo equitativamente, a mesma quantidade de peixes por todos. Desta maneira, o adulto aprofunda alguns conhecimentos do domínio matemático associando-o ao grande conceito empreendido ao longo das três sessões, ou seja, a partilha.

### **Sumário:**

- Dia Mundial do Pijama (20 de novembro);
- A Partilha;
- As Emoções;
- As Sensações e os Cinco Sentidos;
- Sentimentos;
- A Noite, o escuro e os medos;
- As Estrelas;
- A Hora de Dormir;
- Os Sonhos.

Apêndice 2 – Planificação Educação Pré-Escolar (23 a 25 de novembro)



**PLANO DE AULA**  
**PES I**

**Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda**

<b>Prof. Orientador:</b> Filomena Velho		<b>Prof./Educador Cooperante:</b> Ema Mateus		
<b>Aluno:</b> André Filipe Afonso Gomes e Verónica Santiago Cairrão		<b>Local de Estágio:</b> Jardim de Infância das Panóias		
<b>Nível de Ensino:</b> Educação Pré-Escolar		<b>Data:</b> 23 a 25 de novembro de 2020		
<b>Turma/Grupo:</b> 3-5 anos		<b>Tempo:</b> 3 dias		
Área/Tema	Objetivos	Conteúdos	Atividades	Recursos
<p><b>Tema</b> Animais</p> <p><b>Segunda-Feira</b> (23 de novembro)</p> <p><b>Manhã</b></p> <p><b>Área da</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover um diálogo pedagógico;</li> <li>Estimular a concentração;</li> <li>Desenvolver o raciocínio e pensamento;</li> <li>Proporcionar experiências de manipulação de imagens;</li> <li>Identificar diferentes tipos de animais;</li> <li>Distinguir os animais domésticos dos animais selvagens;</li> <li>Reconhecer os animais que podem ou não viver</li> </ul>	<p>Animais;</p> <p><i>Habitats</i>;</p> <p>Locomoção;</p> <p>Alimentação.</p>	<p><b>Diálogo Pedagógico</b></p> <p>Neste momento inicial pretende-se que as crianças reconheçam diferentes tipos de animais. Durante o diálogo deve fazer-se a distinção entre animais domésticos e animais</p>	<p>Imagens de Animais.</p>

<p><b>Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p>	<p>connosco;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar animais de pequeno e grande porte;</li> <li>• Fomentar o conhecimento sobre as características dos animais;</li> <li>• Salientar aspetos referentes ao Reino Animal e ao Reino Vegetal.</li> </ul>		<p>selvagens. Ao mesmo tempo devem abordar-se algumas das principais características dos animais.</p>	
<p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p>Domínio da Expressão Artística</p> <p><i>Subdomínio da Expressão Físico-Motora</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a consciência e domínio do corpo;</li> <li>• Libertar a energia acumulada;</li> <li>• Promover estilos de vida saudável e prática do exercício físico;</li> <li>• Explorar livremente o espaço, o movimento e dos materiais disponíveis;</li> <li>• Mobilizar o corpo com precisão e coordenação;</li> <li>• Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros;</li> <li>• Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações;</li> <li>• Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa;</li> <li>• Apreciar diferentes manifestações coreográficas usando linguagem específica e adequada.</li> </ul>	<p>Ritmo, movimento e coordenação.</p>	<p><b>“O Fungagá da Bicharada”</b></p> <p>Neste momento pretende-se proporcionar às crianças o contacto com uma nova música, um pouco mais antiga e que talvez não conheçam. Trata-se da canção do “Fungagá da Bicharada” do Avô Cantigas. As crianças devem dançar e movimentar o corpo, seguindo as instruções dadas pelo adulto.</p>	<p>Canção “O Fungagá da Bicharada” do Avô Cantigas (YouTube).</p>

<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir para a expansão do vocabulário da criança;</li> <li>• Criar um ambiente linguisticamente estimulante;</li> <li>• Saber ouvir e escutar os outros com mais atenção;</li> <li>• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</li> <li>• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);</li> <li>• Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica);</li> <li>• Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra);</li> <li>• Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática).</li> </ul>	<p>Animais.</p>	<p><b>Hora do conto: “O Cuquedo” de Clara Cunha</b></p> <p>No momento da hora do conto vai ser lida uma história que dará o mote a todas as atividades que se seguirão ao longo de toda a semana. A história proposta é “O Cuquedo” de Clara Cunha. Deve promover-se um discurso de análise da história e da ilustração.</p>	<p>Obra “O Cuquedo”, de Clara Cunha.</p>
<p><b>Tarde</b></p> <p><b>Área de Expressão e</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizar a atividade;</li> <li>• Estabelecer um diálogo pedagógico;</li> <li>• Contribuir para a expansão do vocabulário da criança;</li> <li>• Criar um ambiente linguisticamente estimulante;</li> </ul>	<p>Animais domésticos e animais selvagens.</p>	<p><b>Diálogo Pedagógico</b></p> <p>Na sequência do período da manhã, será elaborado um diálogo pedagógico para relembrar as características</p>	<p>Obra “O Cuquedo”, de Clara Cunha;</p> <p>Imagens dos animais.</p>

<p><b>Comunicação</b> Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Domínio das Artes Visuais</p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p> <p><b>Terça-Feira</b> (24 de novembro)</p> <p><b>Manhã</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber ouvir e escutar os outros com mais atenção;</li> <li>• Recordar aspetos pertinentes abordados no período da manhã;</li> <li>• Consolidar conhecimentos;</li> <li>• Diferenciar animais domésticos de animais selvagens;</li> <li>• Relembrar os personagens principais do livro;</li> <li>• Saber diferenciar os animais pelas suas características;</li> <li>• Compreender e identificar as características distintivas dos seres vivos;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver destreza manual;</li> <li>• Treinar a motricidade fina;</li> <li>• Manipular diversas ferramentas de trabalho;</li> <li>• Picotar as máscaras;</li> <li>• Explorar os elementos pertencentes à história;</li> <li>• Visualizar de perto os elementos pertencentes à história.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizar a atividade;</li> <li>• Estabelecer um diálogo pedagógico;</li> <li>• Contribuir para a expansão do vocabulário da criança;</li> <li>• Criar um ambiente linguisticamente estimulante;</li> </ul>	<p>Animais.</p> <p>Características de diversos animais domésticos e</p>	<p>que distinguem animais domésticos de animais selvagens.</p> <p><b>Elaboração de máscaras</b> Neste âmbito, as crianças irão picotar máscaras correspondentes aos animais presentes no livro “O Cuquedo”, de Clara Cunha.</p> <p><b>Diálogo Pedagógico</b> Para relembrar os aspetos mais pertinentes transpostos no dia anterior,</p>	<p>Máscaras; Material para picotar (esponja e pico); Paus de Espetada; Cola.</p> <p>Livro: “O Cuquedo”, de Clara Cunha; Imagens da atividade “Vamos à Selva”.</p>
---	---	--	--	--



<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b></p> <p>Domínio da Educação Motora</p> <p>Subdomínio das Artes Visuais</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Domínio da Matemática</p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber ouvir e escutar os outros com mais atenção;</li> <li>• Rever aspetos abordados ao longo da semana;</li> <li>• Consolidar aspetos abordados ao longo da semana;</li> <li>• Utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;</li> <li>• Compreender e identificar as características distintivas dos seres vivos;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</li> <li>• Trabalhar a consciência linguística através da rima;</li> <li>• Explorar a linguagem de forma lúdica;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recontar a história de forma lúdico-didática;</li> <li>• Desenvolver raciocínio lógico e sequenciado;</li> <li>• Fomentar prazer e motivação à linguagem oral e escrita;</li> <li>• Promover o trabalho em grupo;</li> <li>• Desenvolver aprendizagens ativas através da manipulação do Quadro da Selva;</li> </ul>	<p>selvagens.</p> <p>Animais.</p> <p>Sequência (Organização do conto).</p>	<p>começar-se-á este novo dia com um diálogo pedagógico relativo aos acontecimentos do livro lido e aos animais nele presente.</p> <p><b>“Quem sou eu?”</b></p> <p>No seguimento do diálogo pedagógico, serão lidas adivinhas subjacentes aos personagens principais do livro “O Cuquedo”.</p> <p><b>“Vamos à Selva!”</b></p> <p>Neste momento, será realizado o reconto ativo da história ouvida no dia anterior.</p>	<p>Adivinhas; Máscaras.</p> <p>Quadro da Selva; Imagens dos personagens do livro; Obra “O Cuquedo” de Clara Cunha.</p>
---	--	--	--	---

<p><b>Tarde</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e identificar as características distintivas dos seres vivos;</li> <li>• Compreender e identificar as características distintivas dos seres vivos;</li> <li>• Explorar a história através de uma forma lúdico-didática;</li> <li>• Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;</li> <li>• Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração;</li> <li>• Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas;</li> <li>• Trabalhar conjuntos;</li> <li>• Perceber o significado de “pertence” e “não pertence”;</li> <li>• Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualizar a atividade;</li> </ul>	<p>Conjuntos;          Numeração cardinal;          Somas e subtrações.</p>	<p><b>“Fungagá da Bicharada”</b>          De modo a ocuparem o espaço envolvente da sala de atividades, será implementado um jogo que irá trabalhar conteúdos inerentes à história lida.</p>	<p>Quadrados desenhados no chão;  <i>Washy tape</i>;          Máscaras.</p>
			<p><b>Diálogo Pedagógico e</b></p>	

<p><b>Área da Expressão e Comunicação</b> Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer um diálogo pedagógico;</li> <li>• Contribuir para a expansão do vocabulário da criança;</li> <li>• Criar um ambiente linguisticamente estimulante;</li> <li>• Saber ouvir e escutar os outros com mais atenção;</li> <li>• Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;</li> <li>• Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;</li> <li>• Identificar diferentes tipos de animais;</li> <li>• Distinguir os animais domésticos dos animais selvagens;</li> <li>• Reconhecer os animais que podem ou não viver connosco;</li> <li>• Identificar animais de pequeno e grande porte;</li> <li>• Fomentar o conhecimento sobre as características dos animais;</li> <li>• Salientar aspetos referentes ao Reino Animal e ao Reino Vegetal.</li> </ul>	<p>Alimentação animal.</p>	<p><b>Fichas de Trabalho</b></p> <p>Tendo em conta as atividades promovidas durante o período da manhã, o adulto deve fazer um diálogo pedagógico breve, em que se incida nos aspetos fundamentais das características dos animais. Serão realizadas duas fichas de trabalho, que visam a consolidação dos conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Imagens dos animais; Fichas de trabalho (Labirinto e Ligações); Música calma e relaxante.</p>
<p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar sons que a rodeiam;</li> <li>• Consolidar conhecimentos acerca dos cinco sentidos;</li> <li>• Proporcionar um momento de introspeção;</li> <li>• Desenvolver um momento de relaxamento;</li> <li>• Desenvolver a imaginação e a criatividade;</li> </ul>	<p>(Relaxamento)</p>	<p><b>“Pára, Escuta, Olha e Relaxa!”</b></p> <p>Deve ser criado um ambiente mais introspetivo, para que o</p>	<p>Cinco Sentidos; Música calma e relaxante.</p>

- Imaginar que estão noutra espaço;
  - Observar o que a rodeia;
  - Estar atento ao mundo que a envolve;
  - Saber escutar o som do silêncio;
  - Explorar o jogo dramático;
  - Colocar-se no papel de um personagem;
  - Transmitir emoções.
  - Contextualizar a atividade;
  - Estabelecer um diálogo pedagógico;
  - Contribuir para a expansão do vocabulário da criança;
  - Criar um ambiente linguisticamente estimulante;
  - Saber ouvir e escutar os outros com mais atenção;
  - Rever aspetos abordados ao longo da semana;
  - Consolidar aspetos abordados ao longo da semana;
  - Utilizar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;
  - Compreender e identificar as características distintivas dos seres vivos;
- 
- Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando projeções;

grupo possa respirar fundo e, possa abstrair-se do que os rodeia. Pretende-se um momento de relaxamento.

**“O Prédio dos Animais”**

As crianças devem consolidar o sentido

Imagens de animais;  
Janelas;

<p><b>Quarta-Feira</b> (25 de novembro)</p> <p><b>Manhã</b></p> <p><b>Área do Conhecimento do Mundo</b></p> <p><b>Área da Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área da Expressão e Comunicação</b></p> <p>Domínio da Matemática</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Domínio da</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inculcar o sentido cardinal e ordinal do número;</li> <li>• Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar sons que a rodeiam;</li> <li>• Consolidar conhecimentos acerca dos cinco sentidos;</li> <li>• Proporcionar um momento de introspecção;</li> <li>• Desenvolver um momento de relaxamento;</li> <li>• Desenvolver a imaginação e a criatividade;</li> </ul>	<p>Numeração ordinal.</p>           <p>Os animais;</p>	<p>ordinal de número. Para tal terão de recordar a ordem pelo qual entraram dentro do espaço da sala de trabalho, mas também a ordem pelo qual surgem os animais da selva, na obra “O Cuquedo”. Desta forma, terão de aprofundar o sentido ordinal de número, abrindo e fechando as janelas de um jogo chamado “O Prédio dos Animais”. No final, devem ser capazes de fazer a associação entre o número e o respetivo animal.</p> <p><b>“A Canção dos Animais”</b></p> <p>Tendo por base as adivinhas já trabalhadas, pretende-se criar uma música original ou</p>	<p>Prédio dos Animais; Números.</p>           <p>Adivinhas dos animais; Instrumentos musicais.</p>
---	---	---	--	---

<p>Expressão Musical</p> <p><b>Domínio das Artes Visuais</b> Área da Expressão Plástica</p> <p><b>Tarde</b> <b>Área de Expressão e Comunicação</b> Subdomínio das Artes Visuais Subdomínio da Dramatização Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar diferentes instrumentos para criar uma composição musical.</li> <li>• Desenvolver destreza manual;</li> <li>• Treinar a motricidade fina;</li> <li>• Manipular diversas ferramentas de trabalho;</li> <li>• Picotar as máscaras;</li> <li>• Explorar os elementos pertencentes à história;</li> <li>• Visualizar de perto os elementos pertencentes à história.</li> <li>• Utilizar e recriar o espaço e os objetos;</li> <li>• Inventar e experimentar personagens e situações de dramatização;</li> <li>• Apreciar diferentes manifestações de arte dramática, a partir da observação e manipulação de várias modalidades teatrais;</li> <li>• Envolver-se em situações de jogo dramático e simbólico.</li> </ul>	<p>Os instrumentos musicais.</p> <p>Colagem.</p> <p>Dramatização.</p>	<p>adaptada onde estas sejam incluídas, sendo necessário o uso de instrumentos musicais.</p> <p><b>“Os nosso Cuquedos!”</b> As crianças vão realizar esta tarefa como forma de criar uma recordação associada à obra estudada.</p> <p><b>Dramatização do livro “O Cuquedo”, de Clara Cunha</b> Para verificação de conhecimentos, será realizada uma dramatização de sombras chinesas relativa aos conteúdos transpostos pelo livro.</p>	<p>Esfregões; Olhos animados; Bocas, mãos e pés; Arame revestido; Tesoura; Cola.</p> <p>Máscaras; Candeeiro; Pano preto.</p>
--	---	---	--	--

<p>Escrita</p> <p><b>Área do</b></p> <p><b>Conhecimento do</b></p> <p><b>Mundo</b></p>				
--	--	--	--	--

### Processos de Operacionalização

Segunda-Feira

**Período da Manhã** (André)

**Diálogo Pedagógico**

No âmbito do momento da Hora do Conto desta semana, onde será lida a história “O Cuquedo” de Clara Cunha, pretende-se que as crianças reconheçam diferentes tipos de animais, bem como os ambientes onde habitam, os modos de locomoção e a sua respetiva alimentação.

Assim sendo, o diálogo pedagógico que aqui promovido terá como contexto, os animais. Durante o diálogo entre adulto e as crianças vão ser mostradas diversas imagens, que as mesmas devem ser capazes de dividir em dois grupos. Para tal abordar-se-á a temática dos animais que vivem em nossas casas, a que chamamos animais domésticos, distinguindo-os dos animais que vivem na floresta ou na selva, que são chamados de animais selvagens. Em seguida, devem ser mostrados diversos exemplos que se insiram nestas mesmas categorias. Deste modo serão utilizadas algumas imagens preparadas previamente e, que devem estar baralhadas.

Por conseguinte, as crianças são chamadas a intervir no processo de ensino/aprendizagem. À vez, cada criança, solicitada pelo/a educador/a deverá encaixar a imagem do animal que lhe é apresentada, separando em dois grupos o conjunto de imagens: os animais domésticos, de um lado e, os animais selvagens do outro.

À medida que vai sendo promovido o diálogo pedagógico, deve-se abordar mais algumas características que identificam o tipo de animal, tais

como: o modo de locomoção dos mesmos (quatro patas, por exemplo), o seu habitat (casa, selva, floresta, água, etc.), a sua alimentação (carnívoros, se comem apenas carne, omnívoros, se comem de tudo, etc.). Para tornar o diálogo pedagógico mais atrativo e interativo, deverão ser colocadas algumas questões por parte do adulto, tendo por base as características atrás mencionadas.

Por fim, importa ainda salientar que o adulto deverá reforçar quais os animais que vivem fora das nossas habitações, ou seja, os animais da selva, que estarão presentes na história que vai ser contada *a posteriori*.

### **“O Fungagá da Bicharada”**

Como forma de implementar alguma atividade que envolva a atividade física e o movimento do corpo, será apresentada a canção “Fungagá da Bicharada” do Avó Cantigas. Em primeiro lugar, as crianças devem escutar atentamente a canção, tentando descobrir alguns dos animais presentes na mesma. De seguida, seguindo as instruções do/a educador/a, as crianças devem movimentar-se ao longo do espaço da sala de trabalho, tentando ao máximo que, movimentem diferentes partes do corpo. Por fim, poderão dançar de forma livre.

### **Hora do Conto: “O Cuquedo” de Clara Cunha**

Nesta sequência, pede-se às crianças que se sentem de novo no chão, formando um círculo, para escutarem atentamente a história que dará o mote a diversas atividades ao longo de toda a semana. À medida que o conto vai ser lido, o adulto deverá fazer variações de vozes, mas também apresentar as páginas coloridas do livro.

Após a leitura da história do “Cuquedo”, deverão ser colocadas algumas questões do domínio da língua portuguesa, tais como:

1. Que animais estão presentes na história?;
2. Quantos animais contaste?;
3. Todos os animais que viste são iguais?;



4. Ao redor dos animais existem imagens de material escolar que usas no teu dia a dia. Diz-me alguns?;
5. Quais as cores dominantes nas páginas do livro?;
6. Conta o número de sílabas para cada um dos animais (cuquedo, zebra, etc.);
7. Já alguma vez viste algum destes animais?;
8. Já alguma vez viste um animal parecido com o Cuquedo?.

Finda a leitura e análise do conto, as crianças devem ser libertas para brincarem, dando espaço para libertarem as suas energias.

### **Período da Tarde** (Verónica)

Dando seguimento às atividades realizadas na parte da manhã, será elaborado um breve diálogo pedagógico de modo a incidir nos seguintes aspetos:

1. Relembrar a diferença entre animais domésticos e animais selvagens (caso seja necessário recorrer às imagens visualizadas no período da manhã);
2. Recordar quais os animais que aparecem no livro: “O Cuquedo”, de Clara Cunha”;
3. Enfatizar as principais características de cada animal.

De maneira a que se torne mais apelativo ao grupo, este diálogo pedagógico deverá ser conduzido através de uma metodologia de aprendizagem por questionamento, incidindo nas seguintes questões:

- Quem se lembra das imagens que foram vistas de manhã com o professor André?
- E o que elas retratavam?
- Qual era a principal diferença entre os animais visualizados nas imagens?
- Como é que nós sabemos quais são os animais domésticos e os animais selvagens?
- E no livro “O Cuquedo”, os animais são domésticos ou selvagens?

- Onde vivem?
- Quem se lembra de quais são os animais que aparecem na floresta do Cuquedo?
- E como é que conseguimos diferenciar uns dos outros? (apelar às suas características físicas);

Nota: Estas questões são apenas guias para um discurso lógico, sequencial e coerente pelo que, no decorrer do diálogo, poderão sofrer algumas alterações.

Relembrados todos os animais presentes no livro, serão distribuídas, a cada criança, máscaras cujas formas representam os diferentes tipos de animais recordados. Estas irão ser picotas e coladas em paus de espetada para que possam ser utilizadas e manipuladas ao longo destes três dias.

Após as atividades estarem todas realizadas, é dado o espaço e o tempo necessário ao grupo para que brinquem nas diferentes áreas da sala de atividades.

### Terça-Feira

#### **Período da Manhã** (Verónica)

Posteriormente à hora do lanche da manhã, as atividades serão iniciadas com a exposição de um breve diálogo pedagógico, de modo a relembrar os aspetos principais trabalhados no dia anterior, tais como:

1. Diferença entre animais domésticos e selvagens;
2. Animais que pertencem à selva do Cuquedo;
3. Principais características desses animais.

Uma vez mais, este diálogo pedagógico deverá ter uma conotação ativa e significativa, pelo que não deverá ser demasiado expositivo visto que as crianças de 3 e 4 anos poderão começar a ficar demasiado inquietas caso o diálogo se estenda por demasiado tempo.

Neste sentido, para relembrar os animais presentes no livro “O Cuquedo”, serão utilizadas imagens, para auxiliar o raciocínio das crianças, que

irão fazer parte da atividade seguinte.

Para que se consolidam os conhecimentos transpostos neste diálogo, serão, também, lidas adivinhas subjacentes aos personagens que integram este livro.

*A posteriori*, todos estes conhecimentos irão culminar no reconto da história por parte das crianças, com auxílio ao quadro da “Selva do Cuquedo”. Tal atividade irá permitir não só a organização do pensamento e da ordem sequencial das ações que ocorrem na história, como também da percepção da numeração ordinal.

Neste seguimento, de maneira que o grupo aproveite todo o espaço envolvente da sala de atividades, as mesas deverão ser afastadas e no chão serão desenhados 6 pequenos quadrados em fila.

Por conseguinte, é pedido a todas as crianças que agarrem nas suas máscaras de modo a seguirem as seguintes instruções:

1. Organização dos tipos de animal e do “Cuquedo” por cada quadrado;
2. Percepção do número total de animais por cada grupo;
3. Distinção do grupo que tem mais animais do grupo que tem menos;
4. Distinção dos grupos por características;
5. Contagem do número total de animais presentes, incluindo o “Cuquedo”;
6. Contagem do número total de animais presentes, excluindo o “Cuquedo”;
7. Movimentação dos animais de conjunto para conjunto, consoante as indicações;
8. Elaboração de operações de soma e subtração consoante a manipulação do jogo;
9. Deslocação de um membro de um grupo para outro de modo a perceber se pertence ou não pertence ao grupo em questão;

Neste contexto, é possível verificar que a partir da leitura de uma história, conseguiram-se trabalhar conteúdos inerentes ao domínio da Matemática, mais concretamente:

- Conjuntos;
- Operações de subtração e adição;
- Distinção entre o número máximo e o número mínimo;
- Números Cardinais;
- Contagem de objetos.

### **Período da Tarde (André)**

#### **“Como se alimentam os animais?” (Fichas de Trabalho)**

Na sequência das atividades desenvolvidas ao longo do período da manhã, há que recordar alguns aspetos fundamentais sobre as características dos animais que fazem parte da história do Cuquedo.

Em seguida, num breve diálogo pedagógico, o adulto deverá falar novamente dos diferentes tipos de alimentação dos animais que vivem connosco, nas nossas casas e quintas, e também a diferença que existe entre esses e os animais da selva. Deste modo, o adulto deve falar dos diferentes tipos de alimentação, como por exemplo: o cão come carne, portanto é carnívoro; o gato come carne e peixe, pode dizer-se que é carnívoro ou omnívoro; a zebra, a girafa comem erva, por isso dizemos que são animais herbívoros, entre outros.

Como forma de aplicar os conhecimentos que até aqui devem ser aprendidos, o/a educador/a distribui por cada criança uma ficha de trabalho para as diferentes idades do público-alvo. Assim sendo, as crianças de três anos terão de descobrir o caminho certo para levar os animais da obra “O Cuquedo” de regresso à selva (Labirinto), enquanto as crianças de quatro e cinco anos deverão efetuar as ligações que unem o animal da obra ao seu respetivo tipo de alimentação (por exemplo: unir a zebra a um conjunto de erva). Ao mesmo tempo que realizam as fichas de trabalho, todos os educandos devem explicar o seu raciocínio e justificar porque fizeram aquela escolha.

### **“Pára, Escuta, Olha e Relaxa”**

Neste contexto, o adulto deve colocar uma música ambiente relaxante, proporcionando um momento mais introspetivo para os educandos. Enquanto escutam a música, as crianças devem imaginar que estão noutra lugar, devem fechar os seus olhos e abstrair-se do que se passa à sua volta, tendo que ignorar tudo o que se passa ao seu redor.

De seguida devem abrir os seus olhos e observar o que se passa à sua volta, contudo sem se poderem pronunciar, ou seja, o objetivo prende-se com a escuta e a observação em silêncio. Só deverão falar quando lhes for dada permissão por parte do adulto.

Terminada a sessão de relaxamento, as crianças poderão brincar livremente.

### Quarta-Feira

#### **Período da Manhã (André)**

#### **“O Prédio dos Animais”**

No âmbito de todas as atividades promovidas nos dias anteriores, subordinadas ao conto “O Cuquedo” de Clara Cunha, as crianças terão de estar ainda mais atentas. No início desta mesma atividades, o adulto deverá colocar uma série de questões simples, em que as crianças terão de responder de acordo com os diferentes momentos da história lida, mas ao mesmo tempo, deverão ser capazes de responder a outro tipo de questões que incidam noutras características dos animais da selva e, que foram objeto de aprendizagem nas tarefas que a antecederam. Desta forma, pretende-se criar um momento de reflexão pessoal sobre as aprendizagens, fazendo a ponte com a Área do Conhecimento do Mundo.

Posteriormente, o educador/a abordará a temática dos números ordinais (primeiro, segundo, terceiro, etc.), usando como exemplo a ordem de chegada de cada criança ao espaço de sala de trabalho. Do mesmo modo, pode pedir-se a uma criança que crie uma fila atrás de si, dizendo de seguida, a ordem pela qual chamou cada um dos companheiros. Por fim, o adulto deverá utilizar como exemplo, a ordem pela qual os animais da selva surgem ao longo da história do “Cuquedo”. Assim sendo, à medida que vão sendo dados os palpites sobre que animal se encontra por detrás

de uma das janelas do “Prédio dos Animais”, as crianças, à vez, devem procurar abrir as janelas até terem a certeza de que o palpite foi ou não certo. Como forma de facilitar a aprendizagem do sentido ordinal de número, o educador/a iniciará com os números do primeiro ao último. Só depois deve lançar um desafio mais complexo, fechando todas as janelas do prédio, as crianças têm de acertar e dizer que animal vive no quarto andar, por exemplo, ou seja, pretende-se que, as crianças sejam capazes de memorizar a ordem pelo qual vivem os animais do Cuquedo, sabendo distinguir os primeiros, que vivem mais próximos do chão, daqueles que vivem nos últimos andares do prédio.

### **“A Canção dos Animais”**

Neste contexto, o adulto tem de efetuar uma revisão das adivinhas que foram lidas e trabalhadas na tarde do dia anterior. Desta feita, as crianças devem saber identificar as rimas que fazem parte de cada adivinha, mas também saber responder corretamente à adivinha proposta. Para tal terão de utilizar as máscaras picotadas no dia anterior, levantando a máscara do animal que corresponde à resposta correta.

Seguidamente, as adivinhas vão ser musicadas e, com recurso aos instrumentos musicais presentes na sala, as crianças devem acompanhar as mesmas, dando assim origem a uma nova canção.

Para realizar esta mesma atividade, o adulto deve sempre chamar quatro ou cinco elementos para tocarem os instrumentos, enquanto os adultos terão de criar uma melodia vocal para a canção, socorrendo-se das mesmas adivinhas. Note-se que esta mesma atividade deve ser feita em três sequências, de modo que o maior número de crianças possa participar. Há ainda a salientar a pertinência desta mesma atividade como estímulo à criatividade e imaginação dos elementos de um grupo.

### **“Os nossos Cuquedos!”**

Tendo ainda por base a história lida *a priori* na segunda-feira, cada criança terá a oportunidade de fazer o seu próprio Cuquedo, como objeto de recordação, mas principalmente como forma de recordarem a história que foi trabalhada.

Assim sendo, o/a educador/a deverá distribuir por cada elemento, um esfregão de arame, um par de olhos animados, uma boca, um nariz, um par de mãos e de pés. Com o auxílio dos adultos, as crianças devem ser capazes de colar as diferentes partes do rosto e do corpo que compõem o Cuquedo. De modo a acompanhar a atividade aqui plasmada, o adulto deve colocar algumas questões como forma de revisão sobre os cinco sentidos, trabalhados e aprendidos na semana anterior (ver planificação da Semana 1).

No final, cada um dos Cuquedos deve ser identificado pelo/a respetivo/a autor/a do trabalho artístico, guardando-os no cimo de um dos armários da sala, para secarem e também evitando que algum se estrague. Note-se que, se esta atividade não for concluída no período previsto, a mesma deverá ser terminada no período da tarde, ou nas sessões dos dias seguintes.

### **Período da Tarde** (Verónica)

De modo a consolidar todas as aprendizagens efetuadas ao longo destes dias, irá ser realizada uma dramatização subjacente ao livro trabalhado durante as atividades planeadas. Assim, as janelas deverão ser tapadas com panos, de forma a garantir que haja pouca iluminação dentro da sala, pois a dramatização irá consistir num teatro de sombras chinesas com as máscaras elaboradas na segunda-feira.

Para a elaboração desta dramatização, os grupos serão divididos dependendo do número de crianças presentes (e caso seja necessário, os adultos também poderão intervir).

**Vertente:** Se houver ainda tempo, estando a dramatização do livro concluída, as crianças poderão manipular o teatro de sombra chinesas livremente, de forma a inventarem as suas próprias histórias.

### **Sumário:**

Conto Infantil;



Animais domésticos;

Animais selvagens;

Características dos animais;  
Habitats e Alimentação dos Animais;  
A ilustração;  
Sentido Ordinal de Número;  
Conjuntos;  
Pertence e Não Pertence;  
Operações de adição e subtração;  
Máximo e mínimo;  
Contagem de Objetos.



Apêndice 3 – Planificação 1º CEB (16 de junho)

 <b>Plano de aula- Prática de Ensino Supervisionada II</b> <b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB</b> <b>Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda</b>					
<b>Professora Estagiária:</b> Verónica Santiago Cairão		<b>Professora Cooperante:</b> Maria Margarida Brás Andrade Pissarra Pires			
<b>Prof. Orientador:</b> Florbela Antunes e Urbana Cordeiro		<b>Data:</b> 16 de junho de 2021			
<b>Estabelecimento de Ensino:</b> Escola Básica de Adães Bermudes		<b>Tempo:</b> 1 dia			
<b>Ano de Ensino:</b> 2ºano do 1º Ciclo do Ensino Básico					
<b>Turma:</b> 2º B2					
<b>Área de conteúdo</b> <b>Domínios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descritores de Desempenho</b>	<b>Estratégias/atividades</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Material</b>
<b>Autonomia e Flexibilidade Curricular</b>  <b>Estudo do Meio</b> Interdisciplinaridade com Português	*Reconhecer diferentes ambientes onde vivem as plantas; Conhecer partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos); Distinguir animais domésticos de animais selvagens; Reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar); Reconhecer características externas de alguns animais; Recolher dados sobre o modo de vida desses animais; Conhecer e aplicar regras de segurança na praia, nos rios, nas piscinas; Distinguir diferentes tipos de transportes; Reconhecer tipos de comunicação pessoal e social; Comparar materiais segundo algumas das suas propriedades; Identificar a sua origem	*Observar e identificar algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo; Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo;	*Elaboração de uma ficha de revisão de conteúdos didáticos.	*Plantas; Animais; Ar; Regras de segurança; Meios de transporte; Meios de comunicação; Propriedades dos materiais; Origem dos materiais.	*Ficha de revisão de conteúdos; Escola Virtual.

	(natural/artificial); Reconhecer a existência do ar; Reconhecer que o ar tem peso; Experimentar o comportamento de objetos em presença de ar quente e de ar frio.				
<b>Matemática</b> Interdisciplinaridade com Estudo do Meio, Português e Educação e Expressão Dramática	*Incentivar o cálculo mental; Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo medidas de diferentes grandezas;  *Utilizar espontaneamente, atitudes, gestos, movimentos; Improvisar situações; Aplicar aprendizagens a contextos diários; Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000.	*Resolver problemas; Medir tempo; Medir distâncias e comprimentos; Medir áreas; Reconhecer e representar figuras geométricas.  *Contar dinheiro	*Resolução de problemas;  *Realização de uma banca de vendas (jogo dramático).	*Tempo; Perímetro; Área; Polígonos.  *Dinheiro; Jogo dramático.	*Quadro de acetato;  *Dinheiro; Diversos objetos; Caixa registradora.

**Processos de Operacionalização:** Como motivação inicial os alunos realizarão um dilema de modo a desenvolver o raciocínio e o cálculo mental.

Fazendo interdisciplinaridade com a área de estudo do meio, promoverão um diálogo pedagógico que incidirá na alimentação saudável face às imagens que estão plasmadas no desafio (interação social).

Passando de imediato à área de estudo do meio, elaborarão uma ficha de revisão de conteúdos didáticos onde aplicarão os seus conhecimentos a novas situações (transferência de aprendizagens), complementando e consolidando aprendizagens, preparando-os para a realização da ficha de avaliação de estudo do meio que será implementada no dia 22 de junho.

Com a realização da ficha de revisões, serão consolidados os seguintes conteúdos didáticos:

- Plantas; Animais; Ar; Regras de segurança; Meios de transporte; Meios de comunicação; Propriedades dos materiais; Origem dos materiais.

Apelando à manipulação, concretização, observação, ação e experimentação, utilizarão alguns materiais e visualizarão vídeos, promovendo assim a aquisição de aprendizagens ativas e significativa no esclarecimento de dúvidas, através do aprender fazendo (*learning by doing*).

Com a resolução de um problema subjacente aos meios de transporte e ao tempo, far-se-á interdisciplinaridade com a área de matemática.

Neste contexto, apelando à metacognição, resolverão problemas do quotidiano, consolidando assim as aprendizagens ativas e significativas, aplicando-as a situações concretas (transferência de

aprendizagens), passando da manipulação à abstração.

Ao encontrarem solução para os problemas, promoverão o raciocínio, o cálculo mental e os seguintes conteúdos didáticos:



- Tempo (horas e minutos);
- Perímetro e área;
- Classificação de polígonos.

Utilizando o jogo dramático para proporcionar aprendizagens ativas e significativas (*learning by doing*), construirão uma banca de vendas incidindo nos seguintes conteúdos didáticos:

- Dinheiro; Operações de subtração e adição.



Neste âmbito, aplicarão os seus conhecimentos a contextos diários (transferência de aprendizagens), fomentando a capacidade de raciocínio e cálculo mental.

Apêndice 4 – Planificação 1º CEB (9 de junho)

 <b>Plano de aula- Prática de Ensino Supervisionada II</b> <b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB</b> <b>Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda</b> 					
<b>Professora Estagiária:</b> Verónica Santiago Cairrão			<b>Professora Cooperante:</b> Maria Margarida Brás Andrade Pissarra Pires		
<b>Prof. Orientador:</b> Florbela Antunes e Urbana Cordeiro			<b>Data:</b> 9 de junho		
<b>Estabelecimento de Ensino:</b> Escola Básica de Adães Bermudes			<b>Tempo:</b> 1 dia		
<b>Ano de Ensino:</b> 2ºano do 1º Ciclo do Ensino Básico					
<b>Turma:</b> 2º B2					
<b>Área de conteúdo</b> <b>Domínios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descritores de Desempenho</b>	<b>Estratégias/atividades</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Material</b>
<b>Autonomia e Flexibilidade Curricular</b>  <b>Matemática</b> Interdisciplinaridade com <u>Português</u> , <u>Estudo do Meio</u> , <u>Desenvolvimento e Cidadania</u> e <u>Expressões</u> .	*Incentivar o cálculo mental; Comparar massas numa balança de dois pratos; Utilizar unidades de massa não convencionais para realizar pesagens; Utilizar o quilograma para realizar pesagens.  *Desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita com clareza, correção e sequência lógica; Incentivar e promover a imaginação; Aprender Fazendo; Promover aprendizagens ativas e significativas; Saber ler e interpretar uma receita; Reconhecer o significado de novas palavras relativas ao tema exposto; Fomentar uma formação holística, global e integral do indivíduo.	*Medir massas.  *Ler diversos textos; Apropriar-se de novos vocábulos;	*Manipulação de uma balança e de diversas embalagens; Comparação de massa de diferentes objetos e corpos; Elaboração de um diálogo pedagógico subjacente ao conteúdo didático: A Massa; Visualização de um vídeo da escola virtual; Realização da página 166 e 167 do manual de matemática.  *Análise de uma receita (Bolo de chocolate na caneca).  *Realização de uma cópia da receita.  *Realização da receita em grupos de 2 alunos.	*A Massa; Medidas de massa (g, kg); Conversões simples (de colheres para gramas); A Receita.	*Embalagens de massa e arroz; Balança digital (de corpo e de cozinha); Escola Virtual; Quadro de acetato.  *Receita.  *Folha da receita.  *Recipientes para a receita: Caneca, colher de sopa, garfo, colher de chá, micro-ondas. Ingredientes para a receita: Ovos, óleo.

					leite, chocolate em pó, açúcar, farinha e fermento.
<p><b>Processos de Operacionalização:</b> Como motivação inicial os alunos realizarão um dilema matemático de modo a desenvolver o raciocínio e o cálculo mental.</p> <p>Fazendo interdisciplinaridade com a área de matemática e promovendo aprendizagens ativas e significativas através do aprender fazendo, os alunos irão observar e manipular uma balança de braços.</p> <p>Neste âmbito, apelando à interação social, será suscitado um diálogo pedagógico que incidirá em diversos aspetos relativos à pesagem de diferentes objetos, utilizando unidades de medida não convencionais e à diferenciação entre massa e peso.</p> <p>Posteriormente, com recurso à observação, ação, manipulação, concretização, experimentação e manuseamento da balança e dos diferentes objetos, os alunos compreenderão os seguintes conteúdos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Massa;</li> <li>• Medidas de massa (g, kg).</li> </ul> <p>Neste contexto, concomitantemente à explicação proporcionada pela professora estagiária, serão construtores das suas próprias aprendizagens através da adoção da metodologia <i>learning by doing</i>.</p> <p>Complementando as novas aprendizagens, será visualizado um vídeo na Escola Virtual subjacente aos conteúdos didáticos lecionados <i>a priori</i>.</p> <p>Através da utilização de diversos recursos materiais, serão, novamente, pesados o mesmos objetos (pacote de massa, arroz, estojo, livro, etc.), remetendo à pesagem da massa, utilizando medidas de massa convencionais, como o quilograma (kg) e a grama (g).</p> <p>Nesta sequência, estarão a aplicar os conhecimentos previamente adquiridos a novas situações (transferência de aprendizagens).</p> <p>Consolidando os conhecimentos, realizarão as páginas 166 e 167 do manual de matemática (transferência de aprendizagens).</p> <p>Após a elaboração e correção das fichas, fazendo interdisciplinaridade com a área de português e estudo do meio e <u>aplicando</u> as aprendizagens a situações diárias, irão ler e analisar uma receita.</p> <p>Deverão, também, proceder à sua cópia, desenvolvendo a memorização (dos ingredientes e dos passos).</p> <p>Sendo o processo de ensino e aprendizagem um modelo holístico, global e integral irão confeccionar a receita aplicando assim os conhecimentos obtidos ao longo da aula a situações novas e reais (transferência de aprendizagens e <i>learning by doing</i>).</p>					

Apêndice 5 – Planificação 1º CEB (7 de junho)

 <b>Plano de aula- Prática de Ensino Supervisionada II</b> <b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB</b> <b>Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda</b>  <b>Agrupamento de Escolas</b> <b>Alonso de Albuquerque</b>					
<b>Professora Estagiária:</b> Verónica Santiago Cairão			<b>Professora Cooperante:</b> Maria Margarida Brás Andrade Pissarra Pires		
<b>Prof. Orientador:</b> Florbela Antunes e Urbana Cordeiro			<b>Data:</b> 7 de junho		
<b>Estabelecimento de Ensino:</b> Escola Básica de Adães Bermudes			<b>Tempo:</b> 1 dia		
<b>Ano de Ensino:</b> 2ºano do 1º Ciclo do Ensino Básico					
<b>Turma:</b> 2º B2					
<b>Área de conteúdo</b> <b>Dominios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descritores de Desempenho</b>	<b>Estratégias/atividades</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Material</b>
<b>Matemática</b>	<p>*Incentivar o cálculo mental; Identificar o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos lados, fixada uma unidade; Medir áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área; Reconhecer figuras <del>equidecomponíveis</del> em construções com cubos de arestas iguais; Reconhecer que dois objetos <del>equidecomponíveis</del> têm o mesmo volume; Medir volumes de construções efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de volume.</p>	<p>*Medir distâncias e comprimentos; <u>Medir</u> áreas; Medir volumes e capacidades.</p>	<p>*Realização de um exercício-tipo prova de aferição como elemento de revisão.</p> <p>*Manipulação de sólidos geométricos (cubos) de modo a introduzir o conteúdo didático: Volume.</p> <p>*Manipulação do jogo <i>Magic Blocks by Kabi</i>®.</p> <p>*Realização da página 162 e 163 do manual de matemática.</p>	<p>*Perímetro; Área; Volume.</p>	<p>*Sólidos geométricos; Jogo <i>Magic Blocks by Kabi</i>®; Manual de matemática; Quadro de acetato.</p>

<p><b>Português</b> interdisciplinaridade com Cidadania</p>	<p>*Desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita com clareza, correção e sequência lógica; <u>Incentivar e promover</u> a imaginação; Preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural; Promover a tolerância e a não <u>discriminação</u>; <u>Ler</u> diversos textos narrativos; Usar de modo intencional e com adequação conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste de maior frequência, em textos narrativos e de opinião; Evitar a repetição de palavras na construção escrita de uma frase.</p>	<p>*Ler diversos textos; <u>Desenvolver</u> o conhecimento de ortografia; Redigir corretamente.</p>	<p>*Visualização do vídeo que conta a história <i>O Lobo que queria mudar de cor</i> da autoria de <u>Oriane Lallemand e Éléonore Thuillier</u>.</p> <p>*Realização de questões subjacentes ao livro que remetem ao estudo dos conectores discursivos.</p> <p>*Resolução de diversos dilemas subjacentes a conclusões morais retidas através da leitura do livro.</p>	<p>*Multiculturalidade; Respeito pelo outro; Viver em sociedade; Conectores discursivos (mas, e, ou, porquê).</p>	<p>*Livro: <i>O Lobo que queria mudar de cor</i> da autoria de <u>Oriane Lallemand e Éléonore Thuillier</u>; Ficha de Trabalho; Quadro de acetato.</p>
<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<p>*Comparar materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência, solubilidade, dureza, transparência, combustibilidade...); <u>Agrupar</u> materiais segundo essas propriedades; Relacionar essas propriedades com a utilidade dos materiais; Identificar a sua origem (natural/artificial).</p>	<p>*Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente.</p>	<p>*Realização de uma atividade experimental da página 136 do manual de estudo do meio.</p> <p>*Análise da página 138 e 139 do manual de estudo do meio.</p>	<p>*Propriedades dos materiais; Materiais solúveis; Origem dos materiais.</p>	<p>*Manual de estudo do meio; Folha de observação; Água, três copos transparentes, três colheres de chá, pequenas quantidades de: areia, açúcar e sal.</p>
<p><b>Expressão e Educação Plástica</b></p>	<p>*Desenvolver a capacidade de criatividade; <u>Conhecer</u> as cores primárias; Perceber que ao misturar cores primárias obtêm-se outras</p>	<p>-</p>	<p>*Pintura com tintas guache a fim de preencherem um esquema subjacente à mistura de cores primárias.</p>	<p>*Cores primárias; Cores secundárias.</p>	<p>*Tinta guache; Pincéis; Godês; Folha com tabela de cores para colorir; Água.</p>

	cores (cores secundárias); Preencher superfícies; <u>Pintar</u> ;				
<p><b>Processos de Operacionalização:</b> Como motivação inicial será suscitado um diálogo pedagógico, fomentando um momento de partilha de ideias e vivências relativas ao fim de semana (interação social).</p> <p>Fazendo interdisciplinaridade com a área de matemática, os alunos analisarão o mosaico gigante, outrora elaborado, remetendo à sua área e ao seu perímetro.</p> <p>Posteriormente, aplicando as aprendizagens a novas situações (transferência de aprendizagens) elaborarão um exercício-tipo prova de aferição subjacente aos conteúdos didáticos: área e perímetro.</p> <p>Após a sua correção, através da observação, ação, manipulação, concretização, experimentação e manuseamento de sólidos geométricos (cubos) de diferentes tamanhos, será encetado um diálogo pedagógico que incidirá no conteúdo didático: Volume (aprendizagens ativas e significativas).</p> <p>Neste âmbito, deverão compreender que um dos sólidos ocupa maior volume do que o outro, recorrendo à metacognição.</p> <p>Complementado as novas aprendizagens, uma vez mais, através do aprender fazendo, manipularão o jogo: <i>Magic Blocks by Kabi®</i>.</p> <p>Nesta sequência, será desenvolvida uma atividade que promove a aquisição e a consolidação de aprendizagens ativas e significativas, onde o aluno será o construtor do seu próprio saber, sendo dinâmico na produção do seu próprio conhecimento.</p> <p>Aplicando as aprendizagens a situações concretas, elaborarão a ficha da página 162 e 163 do manual de matemática.</p> <p>Fazendo interdisciplinaridade com a área de português, será questionado se o volume do manual de português é maior ou menor do volume do manual de matemática, questionando os seus raciocínios face à resposta dada (metacognição).</p> <p>Neste contexto, será colocado um vídeo subjacente à história <i>O Lobo que queria mudar de cor</i> da autoria de <i>Orianne Lallemand e Éléonore Thuillier</i>.</p> <p>Neste âmbito, far-se-á, também, interdisciplinaridade com a área de Desenvolvimento e Cidadania, dado que os conteúdos do livro remetem para uma educação sem discriminação e com respeito pelo outro.</p> <p>Perante esta atividade, remetemos à implementação de aprendizagens adequadas para o desenvolvimento de um modelo educacional holístico que visa proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, promovendo a formação de cidadãos civicamente responsáveis e intervenientes na vida comunitária, tendo em consideração o Bem Comum.</p> <p>Posteriormente, interpretarão oralmente a história incidindo nos aspetos mais cruciais.</p> <p><i>A posteriori</i>, realizarão diversos exercícios gramaticais relacionados com os conteúdos evidenciados no vídeo.</p> <p>Fazendo interdisciplinaridade com a área de estudo do meio e apelando à aquisição de aprendizagens por um meio mais sensibilizador e afetivo, serão expostos diversos dilemas relativos ao tema <i>Multiculturalidade</i>, cuja resposta (sim ou não) deverá ser sempre justificada (metacognição).</p> <p>Concluídas as respostas aos dilemas, realizarão a atividade experimental da página 136 do manual de estudo do meio, onde registarão as previsões e as conclusões retiradas perante o que observarão e manipularão (<i>learning by doing</i>), onde o aluno será sujeito da sua própria aprendizagem, sendo dinâmico na produção do seu próprio conhecimento.</p> <p>Perante a concretização da atividade experimental, remeter-se-á aos seguintes conteúdos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriedades dos materiais;</li> </ul>					



- Materiais solúveis.



Complementando as conclusões retiradas com a elaboração desta atividade experimental, será analisada a página 138 e 139 do manual de estudo do meio, incidindo nos seguintes conteúdos:

- Origem dos materiais (produtos naturais/ produtos artificiais).

Fazendo interdisciplinaridade com a área de expressão e educação plástica, serão questionados se a tinta é um material natural ou artificial.

Neste âmbito, com tintas guache e usando, somente, as três cores primárias, pintarão um esquema onde terão de as misturar com a finalidade de obter cores secundárias.



Apêndice 6 – Planificação 1º CEB (10 de maio)

		Plano de aula- Prática de Ensino Supervisionada II Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda			
Professora Estagiária: Verónica Santiago Cairrão		Professora Cooperante: Maria Margarida Brás Andrade Pissarra Pires			
Prof. Orientador: Florbela Antunes e Urbana Cordeiro		Data: 10 de maio de 2021			
Estabelecimento de Ensino: Escola Básica de Adães Bermudes		Tempo: 1 dia			
Ano de Ensino: 2ºano do 1º Ciclo do Ensino Básico					
Turma: 2º B2					
Área de conteúdo Domínios	Objetivos	Descritores de Desempenho	Estratégias/atividades	Conteúdos	Material
Matemática (GM2)	* Incentivar o cálculo mental; Reconhecer que fixada uma unidade de comprimento nem sempre é possível medir uma dada distância exatamente como um número natural e utilizar corretamente as expressões «mede mais/mede menos do que» um certo número de unidades; Designar subunidades de comprimento resultantes da divisão de uma dada unidade de comprimento em duas, três, quatro, cinco, dez, cem ou mil partes iguais respetivamente por «um meio», «um terço», «um quarto», «um quinto», «um décimo», «um centésimo», «um milésimo» da unidade; Identificar o metro como unidade padrão, o decímetro, o centímetro e o milímetro respetivamente como a décima,	* Medir distância e comprimentos.	*Medição do comprimento da sala de aula;  *Realização da página 141 do manual de matemática; Introdução da unidade de medida metro (m); Construção de um metro;  *Exploração da página 142 do manual de matemática; Colagem de um esquema síntese no caderno diário;  *Resolução da página 143 do manual de matemática;  *Marcação dos T.P.C.	*Distância e comprimento; Medidas de comprimento (m); Subunidades de comprimento (dm, cm, mm); Unidades do sistema métrico.	*Manual de matemática (páginas 141, 142 e 143); Metro; Esquema síntese.

	a centésima e a milésima parte do metro e efetuar ,edições utilizando estas unidades.				
<b>Português (LE2)</b>	* Desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita com clareza, correção e sequência lógica; <u>Incentivar e promover</u> a imaginação; Ler e escrever pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; Reconhecer o significado de novos termos, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, meios de comunicação); Formular ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.	*Ler diversos textos; <u>Apropriar-se</u> de novos vocábulos; Transcrever e escrever textos; Planificar a escrita de textos.	*Diálogo pedagógico subjacente às características de um email (emissor, recetor, assunto, texto, saudação inicial e final);  *Explicitação dos diferentes níveis de formalidade da redação de um email;  *Elaboração e redação de um email presente no exercício 1 da página 144 do manual de português.	*Meios de comunicação pessoal; Email; Escrita de um email; Emissor e recetor; Formalidades na escrita de um email (cortesia, saudação e despedida).	*Manual de português (página 144); quadro de acetato; Computador; Retroprojeter; Caderno diário.
<b>Estudo do Meio</b>	*Reconhecer tipos de comunicação pessoal (correio, telefone, ...);	-	*Diálogo pedagógico subjacente aos meios de comunicação pessoal; Elaboração de um esquema síntese relativo aos meios de comunicação pessoal com o auxílio da página 122 do manual de estudo do meio;  *Realização da página 123 do manual de estudo do meio.	*Meios de comunicação pessoal (telemóvel – mensagem ou chamada; correio – cartas; Computador – email; recados).	*Manual de estudo do meio (página 122 e 123); Quadro de acetato; Caderno diário.
<b>Expressão e Educação Plástica</b>	*Desenvolver a capacidade de criatividade; <u>Explorar</u> as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lãs, cortiça, tecidos, objetos recuperados, jornal, papel colorido, ilustrações...	-	*Elaboração de uma colagem com diversos materiais	*Colagem; Texturas; Notícia.	*Diversos tipos de materiais plásticos (lã, tecidos, texturas, papel metálico, papel goma <del>eva</del> , papel crepe, cartolina, ...); Cola; Tesoura; Lápis de

	<p>rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando...;</p> <p>Fazer composições colando: diferentes materiais rasgados, desfiados, cortados e recortados.</p>		<p>plásticos subjacente à criação de uma notícia.</p>		<p>carvão; Lápis de cor; Canetas de feltro; Borracha; Folha de papel branco A4.</p>
<p><b>Processo de Operacionalização:</b> Como motivação inicial será medido o comprimento da sala de aula, utilizando, primeiramente, como unidade de medida os passos de uma criança e, de seguida, os passos de um adulto.</p> <p>Deverão ser retiradas conclusões desta medida, fazendo interdisciplinaridade com a área de matemática uma vez que os conteúdos que serão abordados, <i>a posteriori</i>, remetem à medida de distâncias e comprimentos (metro, decímetro, centímetro e milímetro).</p> <p>Remetendo à motivação inicial, será realizada a página 141 do manual de matemática.</p> <p>No seguimento da elaboração da ficha, será explicitada a unidade de medida: metro (m). Neste âmbito, a comprimento da sala de aula deverá ser novamente medido, utilizando o metro como unidade de medida.</p> <p>Após concluírem, através do exercício de medição da sala de aula, que o metro é uma unidade de medida universal os alunos deverão explicar o seu raciocínio, remetendo assim à metacognição.</p> <p>Adotando a metodologia aprender fazendo (<i>Learning by Doing</i>), irão construir o seu próprio metro dobrável que vem como recurso didático na pasta dos livros de matemática.</p> <p>Fazendo referência à página 142 do manual e utilizando o quadro de acetato como recurso didático, a turma será questionada sobre a unidade de medida utilizada para se medirem objetos mais pequenos, suscitando a aprendizagem por questionamento.</p> <p>Perante esta abordagem, serão evidenciados os seguintes conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metro (m), decímetro (dm), centímetro (cm) e milímetro (mm);</li> <li>• Decímetro como décima parte do metro, centímetro como centésima parte do metro e milímetro como milésima parte do metro.</li> </ul> <p>De modo a sintetizar os conteúdos didáticos, será distribuída uma tabela com as diversas unidades de medida aprendidas, que deverá ser colada nos cadernos diários de matemática.</p> <p><b>Extra:</b> realização da página 143 do manual de matemática.</p> <p>A aula de matemática será precedida com a marcação dos trabalhos de casa. Utilizando este diálogo informativo para fazer interdisciplinaridade com a área de Português, a turma será questionada sobre o que é a comunicação.</p> <p>Através das várias respostas e de um diálogo pedagógico conduzido pela professora estagiária, será desenhado um esquema no quadro, incidindo nos seguintes conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação (sinónimos), meios de comunicação pessoais e tipos de meios de comunicação (auditivos, visuais e escritos).</li> </ul> <p>Este diálogo introdutório que remete à interdisciplinaridade com a área de estudo do meio, será crucial na medida que fará ligação à elaboração do exercício 1. da página 144 do manual de português, a escrita de um email.</p> <p><i>A posteriori</i>, oralmente, serão evidenciadas as seguintes denominações: Emissor e recetor.</p> <p>No seguimento da aula de estudo, dado ter sido interdisciplinar com a área de português, será elaborada a ficha da página 123 do manual de estudo do meio.</p> <p>Relativamente à área de Expressão Plástica, remetendo aos meios de comunicação, com vários elementos plásticos, os alunos irão elaborar colagens, imaginando que a folha A4 é uma televisão e que a colagem remete à construção de uma notícia que, posteriormente, passará no noticiário de uma televisão (relação com a dramatização de dia 12 de maio).</p>					

Apêndice 7 – Planificação 1º CEB (12 de maio)

 <p style="text-align: center;"><b>Plano de aula- Prática de Ensino Supervisionada II</b>  <b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB</b>  <b>Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda</b></p> 					
<b>Professora Estagiária:</b> Verónica Santiago Cairão			<b>Professora Cooperante:</b> Maria Margarida Brás Andrade Pissarra Pires		
<b>Prof. Orientador:</b> Florbela Antunes e Urbana Cordeiro			<b>Data:</b> 12 de maio de 2021		
<b>Estabelecimento de Ensino:</b> Escola Básica de Adães Bermudes			<b>Tempo:</b> 1 dia		
<b>Ano de Ensino:</b> 2ºano do 1º Ciclo do Ensino Básico					
<b>Turma:</b> 2º B2					
<b>Área de conteúdo Domínios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descritores de Desempenho</b>	<b>Estratégias/atividades</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Material</b>
<b>Autonomia e Flexibilidade Curricular</b>  <b>Português e Estudo do Meio</b>	*Desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita com clareza, correção e sequência lógica; Incentivar e promover a imaginação; Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritos, poemas e banda desenhada; Indicar aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor; Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando; Escrever pequenas narrativas; Pronunciar os segmentos fónicos de todos os grafemas; Reconhecer tipos de comunicação pessoal e social.	*Ler diversos textos; <u>Organizar</u> a informação de um texto lido; Transcrever e escrever textos; Conhecer o alfabeto e os grafemas.	*Leitura e análise oral do texto narrativo presente na página 158 do manual de português; Elaboração da ficha interpretativa da página 159 do manual; Realização de um acróstico.	*Meios de comunicação; Leitura entoada e ritmada; Texto narrativo; Fonologia da letra «x»; Escrita de textos.	*Manual de português, revista e livro “O lobo que estava farto de andar”; Página 158 e 159 do manual de português; Caderno diário de português.

<p><b>Matemática e Estudo do Meio</b></p>	<p>* Incentivar o cálculo mental; Adicionar dois ou mais números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo; Subtrair dois números naturais até 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo; Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar; Construir e saber de memória as tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e 10; Utilizar adequadamente o termo «dobro»; Efetuar divisões exatas utilizando as tabuadas de multiplicação já conhecidas; Ler e representar qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.</p> <p>*Desenvolver a capacidade de criatividade; <u>Inventar</u>, construir e utilizar adereços e cenários; Elaborar, previamente, os vários momentos do desenvolvimento de uma situação; Desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros;</p>	<p>*Adicionar e subtrair números naturais; <u>Resolver</u> problemas; Multiplicar números naturais; Efetuar divisões exatas de números naturais; Descodificar o sistema de numeração decimal.</p>	<p>*Elaboração de uma ficha de trabalho transversal a todas as áreas de conteúdo.</p> <p>*Preparação e elaboração de uma dramatização subjacente aos conteúdos estudados ao longo da semana: Meios de</p>	<p>* Leitura de números por ordem e por extenso; Tabuadas; Dobro; Adição, subtração, multiplicação e divisão; Resolução de problemas.</p> <p>*Dramatização.</p>	<p>*Ficha de trabalho.</p> <p>*Colagens; Televisão de</p>
<p><b>Expressão e Educação Dramática</b></p>					



			Comunicação.		papelão; Notícias.
<p><b>Processo de Operacionalização:</b> Como motivação inicial será lida a seguinte adivinha:</p> <p>Apareço na comunicação,  Por vezes falada outras vezes escrita.  Estou no jornal ou na televisão,  Na rádio ou na revista.  Quem sou eu?  Sendo a resposta: A Palavra, serão mostrados três meios de comunicação social, uma revista, um livro de leitura e um manual.  Fazendo interdisciplinaridade com a área de Português, a turma será questionada acerca do elemento que há em comum entre os três meios de comunicação (a palavra).  Neste âmbito, será lido e analisado oralmente o texto “Uma história com palavras” de José Fanha, presente na página 158 do manual de português.  Posteriormente, será elaborada a respetiva ficha de interpretação presente na página 159.  Com a resolução da ficha, serão trabalhados os seguintes conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encadeamentos de causa e efeito;</li> <li>• Consciência fonológica;</li> <li>• Conhecimento da ortografia (regras de ortografia e construção de textos).</li> </ul> <p>De seguida, com uma das palavras que escreveram no exercício 6. da página 159 farão um acróstico. <i>A priori</i>, a professora estagiária deverá demonstrar um exemplo de um acróstico.</p> <p>Fazendo interdisciplinaridade com a área de matemática, os alunos irão elaborar uma ficha de trabalho transversal à área de estudo do meio e ao livro “O lobo que estava farto de andar”.</p> <p>Com a implementação desta ficha, pretende-se que se apliquem os conhecimentos adquiridos ao longo da semana, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de números por ordem e por extenso;</li> <li>• Tabuadas;</li> <li>• Dobro;</li> <li>• Adição, subtração, multiplicação e divisão;</li> <li>• Resolução de problemas.</li> </ul> <p><b>Problema extra:</b> O Lobo foi comprar uma televisão e reparou que estavam 42 televisões por arrumar. Em cada prateleira foram arrumadas 7 televisões. Quantas prateleiras foram necessárias para arrumar as televisões?  Remetendo às colagens elaboradas ao longo da semana, fazendo interdisciplinaridade com a área de expressão e educação dramática, será explicitado que irão realizar uma dramatização com base na notícia que criaram.  Neste âmbito, deverão escrever um pequeno guião como se fossem o pivô do noticiário, de modo a exporem a notícia.  Perante esta atividade, deverá surgir um diálogo pedagógico subjacente aos seguintes aspetos:</p>					

- A dramatização será realizada, utilizando um adereço: uma televisão feita de papelão;
- O guião deve ser breve e sucinto;
- Os alunos deverão interpretar o papel de um pivô ou de um jornalista;
- Os alunos deverão explorar o vocabulário relacionado com a comunicação social através do campo lexical (como por exemplo: Notícia, apresentador, realizador, produtor, cenário, pivô, entrevistador...)

No final do período de preparação, cada aluno irá interpretar a sua dramatização.



**Apêndice 8 – Planificação 1º CEB (6 de abril)**

 <p style="text-align: center;"><b>Plano de aula- Prática de Ensino Supervisionada II</b>  <b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º CEB</b>  <b>Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda</b></p>  <p style="text-align: right;"><b>Agrupamento de Escolas</b> <b>Afonso de Albuquerque</b></p>					
<b>Aluna:</b> Verónica Santiago Cairrão			<b>Professora Cooperante:</b> Maria Margarida Brás Andrade Pissarra Pires		
<b>Prof. Orientador:</b> Florbela Antunes e Urbana Cordeiro			<b>Data:</b> 6 de abril de 2021		
<b>Estabelecimento de Ensino:</b> Escola Básica de Adães Bermudes			<b>Objetivo Geral:</b> Desenvolver competências representativas das ações motoras fundamentais através da realização de percursos com arcos.		
<b>Ano de Ensino:</b> 2ºano do 1º Ciclo do Ensino Básico					
<b>Turma:</b> 2º B2			<b>Tempo:</b> 1 hora		
Área de conteúdo Domínios	Objetivos	Descritores de Desempenho	Estratégias/atividades	Conteúdos	Material
<p><b>Expressão e Educação Físico-Motora</b></p> <p>(Bloco 1 – Perícia e Manipulação; Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios)</p>	<p>*Evitar e prevenir lesões graves; Preparar o organismo para fazer atividade física; Realizar exercícios que ativem o corpo e os músculos; Aumentar a temperatura corporal.</p> <p>*Realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho; Passar por dentro de um arco e rolar em torno da cintura, sem o deixar cair; Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para</p>		*Aquecimento.	<p>*Corrida estática; Polichinelos; Aquecer; Alongar; Equilíbrio.</p> <p>*Percursos; Transpor; Caminhar devagar; Caminhar depressa; Passar obstáculos;</p>	Arcos.

	<p>aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação; Passar percursos; Transpor obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade; Realizar saltos; Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.</p> <p>*Iniciar a recuperação do organismo; Realizar exercícios de fraca intensidade; Baixar o ritmo cardíaco e respiratório; Relaxar os músculos e o corpo.</p>	-	<p>*Realização de percursos com arcos; Manipulação dos arcos; Jogos com arcos.</p> <p>*Retorno à calma.</p>	<p>Pular; Saltar; Sprint; Manipular; Rodar; Direções, Orientações; Jogos.</p> <p>*Relaxar; Alongar.</p>	
--	--	---	---	---	--

**Processos de Operacionalização:** Para dar início à aula de Expressão e Educação Físico-Motora a professora estagiária começará por solicitar que todos os alunos ocupem o espaço interior do Pavilhão Desportivo de modo a terem um espaçamento de dois metros entre eles.

Neste âmbito, será iniciado o aquecimento pela professora estagiária com a seguinte ordem:

- 1) Corrida estática;
- 2) Corrida estática com a elevação dos joelhos ao peito;
- 3) Corrida estática com mãos atrás das costas e pés a tocar nas mãos;
- 4) Soltos polichinelo;
- 5) Relaxamento dos ombros, pernas e braços;
- 6) Rodar os braços para trás junto à cabeça;
- 7) Rodar o pescoço;
- 8) Afastar as pernas e com a mão direita tocar no pé esquerdo e a mão direita estica para cima e vice-versa;
- 9) Sentados no chão, fletir uma perna e estender bem a outra;
- 10) De pé, com os pés à largura dos ombros levar as mãos ao chão sem dobrar os joelhos;
- 11) Agarrar o pé atrás das costas e fixar um ponto (equilíbrio).

De seguida, a aula prosseguirá com os seguintes exercícios:

1. Percurso de arcos:
  - 1.1 Colocar os arcos no chão;

- 1.2. Fazer o percurso com os dois pés em cada arco (uma primeira vez devagar e uma segunda vez mais depressa);
- 1.3. Fazer o percurso colocando o pé direito na arco do lado direito, o pé esquerdo no arco do lado esquerdo e vice-versa;
- 1.4. Fazer o percurso ao pé cochinho.
2. Percurso de arcos:
  - 2.1. Colocar os arcos no chão;
  - 2.2. Fazer o percurso através de um sprint (com um pé em cada arco);
  - 2.3. Fazer o percurso a pular colocando um pé dentro do arco e o outro pé fora do arco;
  - 2.4. Fazer o percurso colocando os dois pés dentro do arco e os dois pés fora do arco;
  - 2.5. Saltar de arco para arco (colocar os arcos mais espaçados).
3. Dar um arco a cada aluno:
  - 3.1. Manipular o arco (rodar o arco em torno da cintura; passar o arco pelo corpo todo começando pelos pés e fazendo-o sair pela cabeça);
  - 3.2. Fazer uma roda - Todos os alunos colocam o arco no chão formando uma roda.
    - 3.2.1. Todos os alunos colocam-se dentro dos seus arcos;
    - 3.2.2. Os alunos deverão seguir as indicações dadas pela professora estagiária:
      - Fora (ir para fora dos arcos mas não para dentro do círculo formado por eles);
      - Dentro (ir para dentro do arco);
      - Meio (ir para o círculo formado pelos arcos);
      - Direita (todos os alunos devem ocupar o arco à sua direita);
      - Esquerda (todos os alunos devem ocupar o arco à sua esquerda);
4. Jogo do arco: Os arcos deverão ser colocados no chão, de forma aleatória, ocupando todo o espaço envolvente do pavilhão desportivo. Existindo 20 alunos na turma, o número de arcos em jogo será 19. À medida que se vai escutando uma música, os alunos deverão circular fora dos arcos e quando a música para deverão entrar para dentro do arco mais próximo. Quem não conseguir entrar para um arco está fora de jogo. Ganha o aluno que conseguir entrar num arco até ao fim do jogo.

Antes da aula terminar, a turma terá que realizar uns exercícios de retorno à calma, orientados pela professora estagiária:

- Sentar no chão com as pernas juntas e esticadas e tocar com as mãos nos pés;
- Sentar no chão com as pernas afastadas e esticadas e tocar com a mão direita no pé esquerdo e vice-versa;
- Andar pelo espaço envolvente do pavilhão e ir esticando os braços.

## Apêndice 9 – Questionário Estruturado



### **Questionário**

Este questionário faz parte de um estudo realizado para a dissertação de mestrado da aluna Verónica Santiago Cairrão, nº 5008942 que frequenta o 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Politécnico da Guarda. Não há perguntas corretas ou falsas, responda honestamente. Pretende-se saber a sua opinião sobre uma série de questões relativas ao trabalho dentro da sala de aula num ambiente multicultural. O questionário é anónimo e as respostas serão usadas para ajudar à compreensão da eficácia da formação de Educadores/Professores, no âmbito de uma Educação Multicultural. Está dividido em duas partes: uma parte geral (PARTE I) e uma específica (PARTE II).

#### **PARTE I (Caraterização sociodemográfica)**

##### **Sexo**

Masculino	
Feminino	

##### **Idade (anos)**

25-34	
35-44	
45-54	
>=55	

##### **Habilitações**

Licenciatura	
Pós-graduação	
Mestrado	
Doutoramento	
Outro	

##### **Categoria Profissional**

Professor contratado	
Professor quadro	
Outro	

##### **Ano de obtenção de qualificação profissional**

R: \_\_\_\_\_

##### **Tempo de serviço (anos)**

< 5 anos	
5-14	
15-24	
>=25	

##### **Leciona:**

Educação Pré-escolar	
1º ciclo	

##### **Qual o distrito onde exerce a sua profissão?**

R: \_\_\_\_\_

**II PARTE (Caraterização sala de aula)**

Costuma ter alunos de outras nacionalidades?

Sim	
Não	

Atualmente tem alunos de outras nacionalidades?

Sim	
Não	

Em média, quantos alunos de outras nacionalidades costuma ter por ano letivo? \_\_\_\_\_

Considera a instituição escolar onde trabalha, atualmente, como uma...

Escola multicultural	
Escola não multicultural	

Caraterize a dificuldade que encontra no seu dia-a-dia com os alunos de outra nacionalidade.

(1 – Discordo totalmente; 2- Discordo; 3 – Não concordo, nem discordo; 4 – Concordo e 5 – Concordo totalmente)

Sinto dificuldade:	1 – DT	2- D	3 – NCND	4 – C	5 – CT
Na comunicação oral					
Na comunicação escrita					
Em relação à interação e relacionamento comigo					
Na interação e relação entre esses alunos e os demais alunos da turma/ grupo					
No conhecimento das tradições e costumes dos países de origem desses alunos					
No conhecimento dos hábitos alimentares dos países de origem desses alunos					
Em relação à metodologia a ser utilizada para a transmissão de conhecimentos					
Na seleção de conteúdos (vídeos, filmes, música, jogos, etc.) para usar para a transmissão de conhecimento					
Outras situações (descreva-as se quiser...):					

Eu sinto que:	1 – DT	2- D	3 – NCND	4 – C	5 – CT
Tenho uma preparação específica para o ensino num ambiente de aprendizagem culturalmente diverso					
Tenho facilidade em adequar as minhas metodologias/estratégias educativas face a uma turma multicultural					

Os professores têm recursos para ensinar <u>estudantes multiculturais</u>					
O currículo da escola é construído para atender <u>às necessidades de uma educação multicultural</u>					
Nas minhas aulas, uso ferramentas específicas <u>para ensinar os alunos multiculturais</u>					
Os conhecimentos obtidos para trabalhar com <u>turmas multiculturais foram adquiridos em formações específicas</u>					
Durante o meu percurso académico foi abordada a <u>educação multicultural como uma realidade próxima</u>					
Durante o meu <u>percurso académico</u> , existiram poucas formações no âmbito de preparação para <u>uma educação multicultural</u>					
Durante o meu <u>percurso profissional</u> , existiram poucas formações no âmbito de preparação para <u>uma educação multicultural</u>					
Tenho frequentado/já frequentei formações no âmbito de preparação para <u>uma educação multicultural</u>					
Acho pertinente a realização de mais formações no âmbito de preparação para <u>uma educação multicultural</u>					
Outras situações (descreva-as se quiser...):					

**Atendendo às suas dificuldades, como faz para as mitigar?**

---



---



---



---



---



---



---

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!