



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Contributos dos jogos didáticos para a sensibilização à diversidade linguística e cultural

Liliana Alexandra Gaspar Reis

**Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadoras:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadoras:

Professora Especialista Helena Raposo, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Especialista Inês Ribeiros, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

[fevereiro, 2021]

Odivelas

“Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

Agradecimentos

A concretização do presente Relatório Final contou com importantes incentivos e apoios, sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estou agradecida.

Em primeiro lugar, quero agradecer particularmente à professora Celeste Rosa, à professora Paula Farinho, à professora Helena Raposo e à professora Inês Ribeiros, pelas orientações, por estarem sempre presentes, pela disponibilidade, pela confiança e atenção, pelas opiniões e críticas construtivas e por fim, por todas as palavras de encorajamento.

À minha família, em particular à minha Mãe, por ser um modelo de coragem, pelo apoio total, incentivo, amizade e paciência e pela ajuda na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada, de cinco anos, foram surgindo.

À minha turma, nomeadamente, à minha colega de estágio, Mariana Castim, pela partilha de bons momentos, ajuda e ânimo transmitido nas alturas de maior fragilidade.

Às instituições onde desenvolvi as Práticas de Ensino Supervisionadas, bem como à educadora e professora cooperantes, por todos os conselhos, pela disponibilidade e pelo carinho. E por último, mas não menos importante, a todas as crianças e alunos com quem partilhei diversos momentos e com quem também aprendi muito, pois, sem ele nada disto seria possível.

A todos o meu sincero e profundo **Muito Obrigada!**

Resumo

O presente Relatório Final, apresenta o percurso de investigação concretizado no âmbito das unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final e Prática de Ensino Supervisionada II, III e IV, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O tema de investigação intitula-se “*Contributos dos jogos didáticos para a sensibilização à diversidade linguística e cultural*”, e tem como objetivo dar resposta à seguinte questão: “De que forma os jogos didáticos contribuem para a sensibilização à diversidade cultural e linguística na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Deste modo, surgiram como objetivos gerais analisar os contributos dos jogos didáticos para a sensibilização à diversidade linguística e cultural e conceber e implementar um plano de ação assente em jogos didáticos promotores da diversidade linguística e cultural. No que diz respeito aos objetivos específicos foram estipulados no que concerne à Educação Pré-Escolar relacionar os jogos didáticos promovidos com as alterações nos comportamentos das crianças e identificar e caracterizar alterações nos comportamentos de crianças, após a implementação do plano de ação enquanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico sensibilizar para a diversidade linguística e cultural e reconhecer realidades interculturais distintas.

A temática surgiu no decorrer do estágio em Educação Pré-Escolar nomeadamente no Jardim de Infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Neste grupo existiam crianças com nacionalidades distintas, assim como as suas famílias. Através da nossa observação ao grupo dentro da sala de atividades, bem como no espaço exterior (recreio), reparámos que as crianças que tinham culturas díspares não se relacionavam com as outras, sobretudo pela língua materna não ser idêntica e não conseguirem comunicar entre si. Foi dada continuidade a esta temática, no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma turma de 3.º ano de escolaridade devido à existência de alunos com nacionalidades e línguas maternas dissemelhantes.

De maneira a recolher os dados e a estudar esta intervenção, procedemos a uma investigação de cariz qualitativa introduzida no paradigma participativo e na investigação sobre a própria prática.

Com a concretização das atividades selecionadas foi possível averiguar um melhor relacionamento entre as crianças/alunos, pois brincavam juntos e cooperavam uns com os outros dentro da sala, simultaneamente em ambos os contextos as crianças e alunos foram

sensibilizados para a diversidade linguística e cultural, cativando-os a conhecer e respeitar as culturas existentes no meio que as rodeia.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Sensibilização, Jogos Didáticos, Diversidade Linguística e Cultural.

Abstract

This Final Report sets out the research path carried out within the Curricular Units of the Educational Research Seminar in Support of the Supervised Final Report and Teaching Practice II, III and IV, included in the Master in Preschool Education and in the Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

The research theme is entitled “*contributions of educational games to raise awareness of linguistic and cultural diversity*”, and aims to answer the question: “How did educational games contribute to raise awareness of cultural and linguistic diversity in preschool education and in the teaching of the 1st cycle of basic education?”. In this way, the general objectives emerged to analyze the contributions of educational games to raise awareness of linguistic and cultural diversity and to design and implement an action plane based on educational games that promote linguistic and cultural diversity. With regard to specific objectives, it was stipulated with regard to preschool education to relate the didactic games promoted with changes in children’s behavior and to identify and characterize changes in children’s behavior after the implementation of the action plan while in 1st cycle of basic education, raise awareness of linguistic and cultural diversity and recognize different intercultural realities.

This theme emerged during the internship in preschool education, in kindergarten, with a group of children aged between three and five years old. In this group there were children with different nationalities, as well as their families. Through our observation of the group inside the activity room, as well as in the outdoor space (playground) we noticed that children who had different cultures didn’t relate to each other especially because their native language isn’t identical and they are unable to communicate with each other. This theme was continued in 1st cycle of basic education with a class of 3rd year of schooling due to the existence with dissimilar nationalities and native language.

In order to collect the data and study this intervention, we carried out a qualitative investigation introduced in the participative paradigm and in the investigation about the practice itself.

With the completion of the selected activities, it was possible to verify a better relationship between the children / students, as they played together and cooperated with each other inside the room simultaneously in both contexts the children and students were sensitized to linguistic and cultural diversity, captivating them to know and respect others

cultures that exist in the environment that surrounds them.

Keywords: Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, Awareness, Educational Games, Linguistic and Cultural Diversity.

Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

Jl – Jardim de Infância

NE – Necessidade Educativas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PES III – Prática de Ensino Supervisionada III

PES IV – Prática de Ensino Supervisionada IV

RF – Relatório Final

SEF – Serviço de estrangeiros e fronteiras

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

ÍNDICE

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract	VI
Abreviaturas	VIII
Índice de Figuras	XII
Índice de Gráficos	XIV
Índice de Quadros	XIV
Índice de Apêndices	XV
Capítulo 1. Introdução.....	1
Capítulo 2. Enquadramento Teórico	4
2.1. Breve caracterização da sociedade portuguesa no que respeita às línguas	4
2.2. Línguas maternas presentes na escola.....	6
2.3. Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade	7
2.4. Sensibilização à diversidade linguística e cultural	8
2.5. Multiculturalidade e Educação.....	9
2.5.1. Escolas multiculturais.	11
2.5.2. Educadores/professores multiculturais.....	12
2.5.3. A família e a comunidade educativa na educação multicultural.	14
2.6. O jogo enquanto instrumento didático	15
2.6.1. Conceito de jogo.....	15
2.6.2. O jogo como recurso pedagógico.....	17
2.6.3. Vantagens e desvantagens da utilização dos jogos didáticos.	18
2.6.4. O jogo e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).	19

Capítulo 3. Metodologia.....	20
3.1. Opções metodológicas.....	20
3.2. Plano de investigação.....	23
3.3. Caraterização da instituição	24
3.3.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.	24
3.3.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	25
3.4. Caraterização dos grupos	26
3.4.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.	26
3.4.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	28
3.5. Caraterização do ambiente educativo.....	29
3.5.1. Dimensão física	30
3.5.2. Dimensão funcional.....	32
3.5.3. Dimensão temporal	33
3.5.4. Dimensão relacional.....	34
3.6. Participantes no estudo.....	36
3.6.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.	36
3.6.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	36
3.7. Técnicas/instrumentos de recolha de dados	37
3.7.1. Observação participante.	37
3.7.2. Análise documental.	38
3.7.3. Registos fotográficos e/ou videográficos.	38
3.7.4. Notas de campo.	38
3.7.5. Entrevista semiestruturada.	39

3.7.6. Inquérito por questionário	40
3.8. Etapas de investigação	41
3.9. Identificação da problemática	42
3.10. Justificação dos planos de ação e intencionalidade pedagógica.....	43
3.10.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.	43
3.10.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	48
Capítulo 4. Apresentação e discussão dos resultados.....	51
4.1. Reflexão das atividades implementadas.....	51
4.1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.	51
4.1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	62
4.2. Triangulação/discussão dos resultados obtidos.....	73
4.2.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.	73
4.2.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	77
Capítulo 5. Conclusões.....	84
5.1. Implicações da investigação para a prática profissional futura	88
Referências.....	90
Apêndices.....	96

Índice de Figuras

Figura 1 – Plano de investigação	23
Figura 2 – Número de crianças, por sala.....	24
Figura 3 – Divisão do grupo, por género e faixa etária.....	26
Figura 4 – Nacionalidade dos pais e das crianças da sala vermelha	27
Figura 5 – Divisão da turma do 3.º B, por género.....	28
Figura 6 – Nacionalidade dos alunos e dos pais do 3.º B.....	29
Figura 7 – Planta da sala vermelha	30
Figura 8 – Planta da sala do 3.º B	31
Figura 9 – Rotina diária da sala vermelha.....	33
Figura 10 – Horário do 3.º B	34
Figura 11 – Momentos de investigação	42
Figura 12 – Calendarização do plano de ação, em contexto de EPE	46
Figura 13 – Desenho do plano de ação, em contexto de EPE	47
Figura 14 – Calendarização do plano de ação, em contexto de 1.º CEB	49
Figura 15 – Desenho do plano de ação, em contexto de 1.º CEB	50
Figura 16 – Apresentação em Power Point	53
Figura 17 – Continuação da apresentação em Power Point	53
Figura 18 – Concretização do percurso de educação física.....	54
Figura 19 – Construção do puzzle.....	54
Figura 20 – Leitura da história “Da cabeça até aos pés”	55
Figura 21 – Crianças a imitar os movimentos dos animais.....	55
Figura 22 – Crianças a dançar a música «Cabeça, ombros, joelhos e pés».....	56
Figura 23 – Livro “De que cor é um beijinho?”	58
Figura 24 – S. a carimbar o coração.....	59
Figura 25 – Crianças a analisar o pictograma	59
Figura 26 – Crianças a participar no jogo do lencinho	60
Figura 27 – Jogo do lencinho	60

Figura 28 – M.L. a pintar	61
Figura 29 – S. a pintar a letra O	61
Figura 30 – M. a pintar com o cotonete	61
Figura 31 – Distribuição da nacionalidade das personagens.....	62
Figura 32 – Narrativa concretizada pelo aluno J.....	63
Figura 33 – Narrativa concretizada pelo aluno I.	64
Figura 34 – Narrativa concretizada pelo aluno S.	64
Figura 35 – Vídeo alusivo ao jogo uril (Angola)	65
Figura 36 – Vídeo alusivo ao jogo strega comanda color (Itália)	65
Figura 37 – B. a desenhar a circunferência com compasso.....	67
Figura 38 – J. a desenhar a circunferência	67
Figura 39 – Aluna a pintar os continentes.....	67
Figura 40 – Aluna a colar os continentes	67
Figura 42 – F. a colar as bandeiras.....	68
Figura 41 – Realização das bandeiras	68
Figura 43 – Finalização do globo.....	68
Figura 44 – Globo 2D realizado pelo B.	68
Figura 45 – Nuvem de palavras, relativa à questão «Para ti, o que é ser criança?»	69
Figura 46 – Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança	70
Figura 47 – Distribuição dos Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança	71
Figura 48 – Decoração realizada por A.....	72
Figura 49 – Decoração realizada por N.....	72
Figura 50 – Decoração realizada por F.	72
Figura 51 – Decoração realizada por R.	72
Figura 53 – Decoração realizada por S.	72
Figura 52 – Decoração realizada por B.....	72
Figura 54 – Vídeo alusivo ao tema	72
Figura 56 – Crianças a conviver no recreio.....	75

Figura 55 – Crianças a dar um abraço.....	75
--	-----------

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Remessas de imigrantes: principais países de destino.....	4
Gráfico 2 – “Gostavas de aprender outra(s) língua(s)?”	77
Gráfico 3 – “Se sim, qual/quais?”	77
Gráfico 4 – “Gostaste de aprender novas palavras em inglês?”	78
Gráfico 5 – “Qual foi a(s) atividade(s) de que mais gostaste?”.....	78
Gráfico 6 – “Qual foi a(s) atividade(s) de que menos gostaste?”.....	78
Gráfico 7 – “Que país(es) se situa(m) no continente africano?”	79
Gráfico 8 – “Que país(es) se situa(m) no continente europeu?”	79
Gráfico 9 – “Que país(es) se situa(m) no continente americano?”	80
Gráfico 10 – “Que país(es) se situa(m) no continente europeu e asiático?”	80
Gráfico 12 – “O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?”.....	81
Gráfico 11 – “O português é língua oficial de que país (es)?”	81
Gráfico 14 – “O gumbé é um género musical que nasceu em que país?”	81
Gráfico 13 – “A capoeira é a dança típica de que cultura?”	81

Índice de Quadros

Quadro 1 – Diversidade linguística (Portugal, 2002)	5
Quadro 2 – Vantagens e desvantagens dos jogos didáticos (Grando, 2001)	18
Quadro 3 – Distribuição das crianças/alunos, por idade e ano de escolaridade.....	25
Quadro 4 – Atividades e principais finalidades, em contexto de EPE.....	44
Quadro 5 – Atividades e principais finalidades, em contexto de 1.º CEB.....	48

Índice de Apêndices

Apêndice A – Guião, Transcrição e Análise da Entrevista concretizada à Orientadora Cooperante, no contexto de Educação Pré-Escolar	97
Apêndice B – Guião, Transcrição e Análise da Entrevista concretizada à Orientadora Cooperante, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.	101
Apêndice C – Pré-teste aplicado, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	106
Apêndice D – Pós-teste aplicado aos alunos, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	109
Apêndice E – Planificação da atividade “Bandeiras”	110
Apêndice F – Planificação da atividade “Partes do corpo humano em inglês e romeno”	114
Apêndice G – Planificação da atividade “Cores em inglês”	118
Apêndice H – Planificação da atividade “Magia da narrativa”	122
Apêndice I – Power Point concretizado na atividade “Magia da narrativa”	125
Apêndice J – Planificação da atividade “Viagem à volta do mundo”	128
Apêndice K – Power Point concretizado na atividade “Viagem à volta do mundo”	131
Apêndice L – Planificação da atividade “Dia Mundial da Criança”	136
Apêndice M – Power Point concretizado na atividade “Dia Mundial da Criança”	139
Apêndice N – Apresentação e pedido para recolha de imagens, em EPE	142
Apêndice O – Convite para “Uma manhã multicultural”, em EPE	143
Apêndice P – Convite para “Uma manhã multicultural”	144
Apêndice Q – Apresentação e pedido de autorização para recolha de imagens, 1.º CEB	145

Capítulo 1. Introdução

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Práticas de Ensino Supervisionadas II, III e IV e Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final, de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Prática de Ensino Supervisionada II, foi desenvolvida em Educação Pré-Escolar numa instituição de cariz público, situada em Odivelas. Esta decorreu no ano letivo 2018/2019, entre os meses de março e junho, com um grupo composto por 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A temática de investigação - *contributos dos jogos didáticos para a sensibilização à diversidade linguística e cultural* – despontou devido a algumas crianças do grupo apresentarem diferentes nacionalidades, assim como os seus familiares. No decorrer do período de observação, verificámos que estas crianças que possuíam culturas distintas não se relacionavam com as outras, sobretudo pela língua materna não ser igual, o que dificultava a comunicação entre elas.

Em conversa com a educadora cooperante, decidimos utilizar como estratégia educativa, os jogos didáticos, de maneira a cativar o interesse das crianças no decorrer das atividades propostas. Daí surgiu a seguinte questão de investigação “De que forma os jogos didáticos contribuem para a sensibilização à diversidade linguística e cultural na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Deste modo, surgiram os seguintes objetivos gerais:

- Analisar contributos dos jogos didáticos para a sensibilização à diversidade linguística e cultural.
- Conceber e implementar um plano de ação assente em jogos didáticos promotores da diversidade linguística e cultural.

Por conseguinte, foram estipulados dois objetivos específicos:

- Relacionar os jogos didáticos promovidos com as possíveis alterações nos comportamentos das crianças.
- Identificar e caracterizar as alterações no comportamento das crianças, após a implementação do plano de ação.

As Práticas de Ensino Supervisionadas III e IV, foram concretizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, igualmente numa instituição de cariz público, localizada em Odivelas.

Estas decorreram no ano letivo de 2019/2020 entre os meses de outubro e julho, com uma turma constituída por 24 alunos, de 3.º ano de escolaridade, com as idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

Após o período de observação e análise documental constatámos, identicamente ao grupo anterior, a existência de nacionalidades e línguas maternas distintas. Os alunos da turma, mostraram também um grande interesse e fascínio em aprender novas línguas, sobretudo a língua inglesa. Devido a estas razões, foi dada continuidade à temática supramencionada e foram traçados, posteriormente, os seguintes objetivos específicos, relativamente a este ano de escolaridade:

- Reconhecer realidades interculturais distintas.
- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural.

De acordo com Andrade, Lourenço e Sá:

O contacto com as outras línguas e outras culturas oferece às crianças a possibilidade de interpretar o Mundo, de uma forma privilegiada, detetando nas caraterísticas particulares de cada realidade traços de universalidade, aproximando o que parece díspar e encarando a diferença como uma caraterística comum e uma riqueza. Estas crianças são, deste modo, formadas para comunicar (com o outro), compreender (o outro) e ser responsável (para com o outro). As crianças tomam consciência dos seus próprios valores e dos valores dos outros, aprendendo, simultaneamente, a apreciar a(s) sua(s) cultura(s) (2010, pp. 81-82).

De modo a recolher os dados e a estudar esta intervenção, procedeu-se a uma investigação de cariz qualitativa inserida no paradigma participativo e na investigação sobre a própria prática. Como técnicas/instrumentos de recolha de dados, foram escolhidos os seguintes: Observação participante; Análise documental; Notas de campo; Registos fotográficos ou videográficos; Entrevista semiestruturada; Inquéritos por questionário.

O relatório final, encontra-se organizado em quatro capítulos e os seus respetivos subcapítulos. O primeiro, refere-se ao Enquadramento Teórico acerca das problemáticas em estudo, destacando referenciais teóricos e os estudos referentes à temática supracitada. O segundo capítulo remete-se à Metodologia, este divide-se em dez subcapítulos: Opções metodológicas; Apresentação do Plano de investigação – esquema/teia; Caraterização dos contextos institucionais; Caraterização dos grupos; Caraterização do ambiente educativo;

Participantes do estudo; Técnicas/instrumentos de recolha e análise dos dados; Etapas de investigação; Identificação da problemática; e por fim, Justificação dos planos de ação e intencionalidade pedagógica. O terceiro capítulo diz respeito à Apresentação e discussão dos resultados referentes às atividades implementadas em ambos os contextos, bem como a triangulação dos resultados obtidos. O quarto e último capítulo contempla as conclusões e as implicações da investigação para a prática profissional futura.

Capítulo 2. Enquadramento Teórico

2.1. Breve caracterização da sociedade portuguesa no que respeita às línguas

Portugal tem vivido um tempo pleno de vozes multilíngues e contactos interculturais, evidenciando-se como um país de crescente diversidade linguística e cultural. A mudança constante do tecido demográfico e linguístico de Portugal deve-se, em parte, ao aumento do número de imigrantes que seleccionam Portugal como país de acolhimento e também se deve ao facto de integrar a União Europeia em que a mobilidade tem um papel importante e constitui uma prática a promover.

Relativamente à imigração, os números do Serviço de estrangeiros e fronteiras (SEF), revelam-nos que, enquanto em décadas anteriores Portugal se delineava sobretudo como sendo um país de emigrantes, nos anos de 1990 este número é vencido pelo de imigrantes que tem vindo evidentemente a aumentar desde 1980, como podemos averiguar no **gráfico 1**.

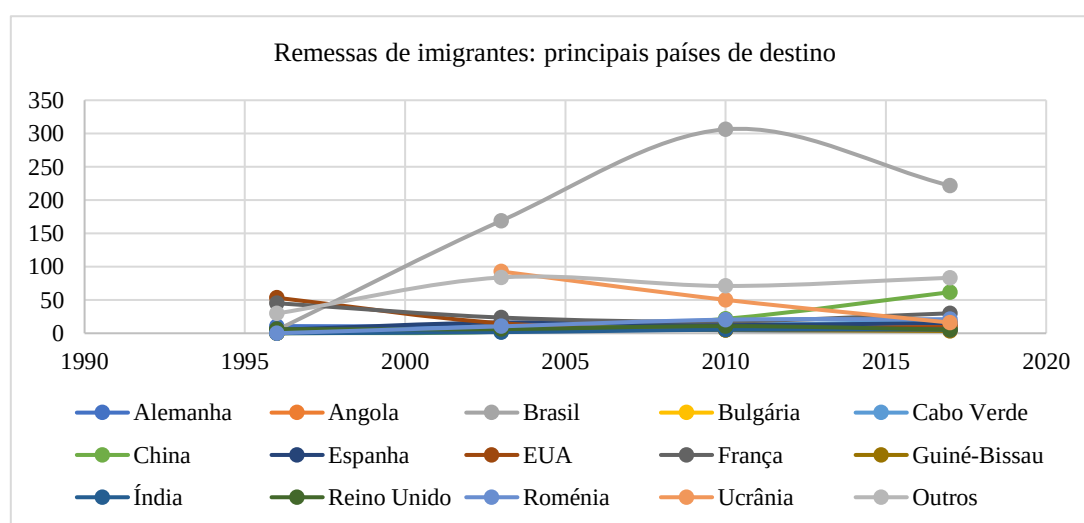


Gráfico 1 – Remessas de imigrantes: principais países de destino

Relativamente à origem destes cidadãos estrangeiros podemos apurar que a maior parte é oriunda do continente europeu (especialmente dos países de Leste), seguido do continente africano (com destaque para Cabo Verde) do americano (com grande incidência no Brasil) e por fim, do asiático (maioritariamente da China).

A evolução a nível democrático reflete, juntamente, mudanças a nível sociológico, cultural e linguístico, pelo que encontramos em concúbito no território português indivíduos que

têm como língua materna outra que não o português europeu. Dados do SEF, referentes a 2002 (**quadro 1**), mostram-nos que, depois do português, a língua materna com uma maior presença no nosso país era o cabo-verdiano, língua crioula de base lexical portuguesa. O ucraniano, língua eslava quase desconhecida entre nós até o ano 1999, era a segunda língua minoritária, seguida do russo. Devido ao retorno de emigrantes portugueses, o francês era a quarta língua materna minoritária no país. Outras línguas com um número revelador de falantes nativos eram: o inglês, o alemão, o santomense, o wu, o balanta, o quimbundo, o neerlandês e o búlgaro.

Quadro 1 – *Diversidade linguística (Portugal, 2002)*

Línguas		Número de falantes nativos (em milhares)
Português	Português Europeu	9.950
	Português Brasileiro	87
	Português Caló	50
	Língua Gestual Portuguesa	8
Línguas românicas	Francês	38
	Espanhol	27
	Romeno	27
	Mirandês	10
Línguas crioulas de base lexical portuguesa	Cabo-verdiano	90
	Santomense	9
Línguas germânicas	Inglês	24
	Alemão	12
	Neerlandês	5
Línguas eslavas	Ucraniano	65
	Russo	39
	Búlgaro	5
Línguas indo-arianas	Guzerate	5
Línguas africanas	Balanta	6
	Quimbundo	6
Línguas chinesas	Wu	9

Segundo Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007):

face a esta dinâmica do tecido social, a escola, enquanto microcosmos representativos da sociedade vê a sua realidade transformada, quer no que respeita à origem do público e às suas línguas maternas quer no que se refere à oferta linguística a nível do currículo (p. 8).

2.2. Línguas maternas presentes na escola

Os movimentos migratórios supracitados anteriormente trouxeram consigo novas realidades linguísticas e culturais para o contexto escolar português. Como consequência uma escola que há cerca de 20 anos apresentava características basicamente monolíngues, vê-se confrontada com a realidade do plurilinguismo em relação às línguas maternas do seu público.

A fim de conhecer com maior rigor os contornos destas situações, o Ministério da Educação desenvolveu um trabalho, com tratamento estatístico e análise pelo Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE), que teve como objetivo específico obter os dados caracterizadores da população escolar que não tem o português como língua materna. Para tal, foi aplicado um inquérito no ano letivo 2004/2005, dirigido às escolas da rede pública e aos referidos alunos, numa amostra que foi constituída por 1.150 registos das escolas e 15.397 alunos. Segundo os dados obtidos, 80% dos alunos que constituem a amostra não nasceram em Portugal, enquanto os restantes, apesar de terem nascido no nosso país, têm pais naturais de outros países.

- Destes 80%, 55,2% encontram-se na Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.
- Em cada uma das escolas inquiridas existe uma média de 18% de alunos com o português, língua não materna (PLNM).
- Cerca de 67% destas tinham entre um e dez alunos nessa situação, com um maior destaque na Direção Regional de Educação do Algarve.

Para além do aumento significativo do número de alunos falantes nativos de outras línguas, fruto dos fluxos migratórios, a escola tem também vindo a demonstrar uma maior consciência em face da existência de minorias culturais e linguísticas no nosso território. Incluem-se nestas minorias os portugueses surdos, os portugueses falantes de mirandês e os portugueses de etnia cigana.

Estes dados revelam como, nas escolas portuguesas, se tem vindo a experienciar um alargamento da diversidade linguística e cultural, tornando premente a reflexão sobre os contactos interculturais que poderão ocorrer, contactos que assumem uma importância fulcral na maneira como o indivíduo se define enquanto cidadão, consciente do seu papel na construção de uma cidadania democrática, participativa, simultaneamente nacional e europeia.

Neste ponto de vista, o discurso da política linguística europeia aponta para uma educação em línguas que desempenhe um papel primordial, não só na formação de crianças para a participação ativa na construção de uma sociedade assente em valores de respeito pelo outro e pela sua língua, mas também no desenvolvimento de uma competência plurilingue que os ajude na interação com a diversidade. Cabe às línguas e à sua aprendizagem um papel fundamental neste projeto de vivências numa comunidade global.

2.3. Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade

Lidar com a diversidade linguística nas escolas, torna-se um grande desafio para a educação nos primeiros anos de escolaridade. De maneira a dar resposta a este desafio, Andrade, Lourenço e Sá (2010), defendem que é “(...) necessário adotar novas práticas curriculares que, numa oposição clara à anterior lógica de homogeneidade, reconheçam a diversidade como uma realidade estruturante das matrizes sociais atuais e como uma riqueza que é necessário preservar” (p. 70).

De acordo com os mesmos autores, citando Candelier *et al.* (2010), existem dois tipos de abordagens que podem ser usadas para a mudança dos comportamentos culturais e linguísticos: as abordagens plurais e as abordagens singulares. Segundo estes autores as abordagens singulares distinguem-se das abordagens plurais porque nesta cada língua é tratada de forma individual, enquanto:

as abordagens plurais, entendidas como abordagens didáticas que utilizam atividades de ensino e aprendizagem envolvendo mais do que uma língua ou cultura, podem trazer um contributo importante, na medida em que visam sensibilizar as crianças, desde cedo, e independentemente da origem social, cultural e linguística, para as diversidades presentes na sociedade, na sala de aula e no interior de cada indivíduo” (p. 70).

Diversos estudos têm vindo a destacar a superioridade das crianças que aprendem muitas línguas em contexto escolar, chamando a atenção para o seu grau de consciência

das situações de comunicação, assim como para a sua disponibilidade para interagir com o interlocutor. As crianças que aprendem outras línguas parecem fortalecer atitudes mais positivas em relação às línguas, aos falantes de outras línguas, tal como à sua participação em situações de comunicação intercultural, destacando capacidades metacognitivas mais elevadas.

Tomam-se as situações de sensibilização, à diversidade linguística, como espaços estimulantes do *curriculum*. Por um lado, abrindo as crianças ao mundo e às suas culturas e línguas descobrindo formas de cooperação que se podem construir em direções díspares, consentindo às crianças que encontrem espaços num mundo em constante transformação e onde a mudança das línguas é cada vez mais solicitada. Por outro lado, trabalhando os processos linguístico-comunicativos concretos, procurando transparências e opacidades nos vários níveis do funcionamento verbal e na relação com as situações de comunicação, incluindo os interlocutores.

Um dos grandes objetivos da abordagem didática da sensibilização à diversidade linguística é incitar o desenvolvimento de representações e atitudes positivas face a essa diversidade linguística e cultural desde os primeiros anos de escolaridade, com a intenção de preparar as crianças para viverem em sociedades plurais e criar disponibilidade para a aprendizagem de várias línguas e para a comunicação intercultural.

2.4. Sensibilização à diversidade linguística e cultural

Abordar nas escolas a diversidade linguística e cultural tornou-se relevante, uma vez que é pedido que os alunos desenvolvam uma maior abertura e respeito pelo diferente e pelo outro. Esta sensibilização remete para uma área de valorização de línguas e culturas dos outros. Dabène (2000), refere que “une voie vers la tolérance et la concorde et prend place dans l’éducation à la citoyenneté (...)”, ou seja, este é um terreno favorável para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que são indispensáveis à prática da cidadania e ao processo de desenvolvimento e da aprendizagem.

No que respeita à sensibilização para a diversidade linguística e cultural, esta pode ser vista como uma abordagem que inclui conjuntamente procedimentos pedagógicos das abordagens plurais, promovendo o contato com a diversidade linguística, mas também a diversidade cultural, uma relação entre a língua materna do(s) aluno(s) e as outras línguas, ensinadas ou não na escola e uma valorização dos contactos e do diálogo interculturais.

Esta abordagem que está concentrada nas línguas, culturas, na comunicação e na interação cultural, está, igualmente, encorpada nos princípios gerais de uma educação plurilingue e intercultural, sendo transversal a todos os níveis de ensino. É fulcral que seja desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que é nesta altura que as crianças vão colocar os seus saberes linguístico-comunicativos e culturais em comparação com os dos outros, que podem trazer implicações reveladoras para o desenvolvimento do(s) aluno(s). (Castellotti, Coste & Duverger, 2008) Deste modo, é essencial que se comece a aproximar as crianças da diversidade linguística e cultural, visto que esta sensibilização desenvolve nestas uma maior valorização do contato com outras línguas, povos e culturas, permitindo uma maior abertura e tolerância face às diferenças e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas essenciais à aprendizagem (Martins, 2008).

Apesar do cariz menos formal com a aprendizagem sistematizada das línguas, a diversidade linguística e cultural baseia-se em ideias acerca de aquisição das línguas, apoiando-se na visão de Coelho (2007), que estabelece que a sensibilização deve apoiar-se no lúdico, no prazer e divertimento, de modo a permitir o desenvolvimento de atitudes cognitivas, mas nomeadamente afetivas e atitudinais. As atividades devem adequar-se e adaptar-se às suas idades e devem ir ao encontro das preferências das crianças, pois antes de se iniciar a sensibilização, é indispensável saber qual o ponto de vista das crianças em relação às línguas e quais os seus interesses linguísticos, para que, de forma progressiva, se possam ir modificando e enriquecendo essas conceções.

É essencial que o educador/professor reflita acerca dos materiais didáticos que melhor se adequam às atividades a desenvolver, atividades essas que, para além de permitirem uma aproximação das crianças à diversidade linguística, também correspondam às expectativas e vivências destas.

2.5. Multiculturalidade e Educação

A multiculturalidade é considerada como uma identidade cultural individual que se constrói através de diálogos coletivos e através do respeito mesmo havendo diferenças culturais e/ou políticas, isto é, a existência de seres humano com certas normas e hábitos culturais dentro do mesmo espaço. Para Hall (2003) a palavra *multicultural* é qualificativa e “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir

uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo da sua identidade original” (p. 52). Os principais objetivos da multiculturalidade são os seguintes:

- A conservação das características particulares de cada grupo.
- A promoção da interação e o respeito entre diferentes culturas, garantindo a igualdade.

Portugal passou de um país de emigrantes a país de imigrantes, um país acolhedor de outras sociedades e culturas, não só dos PALOP, mas também de países de Leste e do Brasil. Com esta mudança no âmbito da imigração, a educação multicultural passou a ser um dos conteúdos mais relevantes e abordados pelos políticos, professores e pedagogos, com o intuito de conceber as condições favoráveis a todos os indivíduos imigrantes que procuram, no nosso país, melhores condições de vida.

Para lidar com esta nova realidade, tem-se defendido a necessidade de implementar na sociedade e nas escolas em especial, práticas de educação que ajudem as sociedades a lidar com a multiculturalização. De acordo com Cortesão e Pacheco (1991), a palavra «*multicultural*» é vista como “(...) uma constatação da presença de distintas culturas num determinado meio de compreensão das suas especificidades” (p. 34). Pode-se dizer que nos alude para diferenças étnicas e linguísticas, mas também para diferenças geográficas, socioeconómicas, religiosas e culturais presentes no nosso país face ao surto migratório atual.

O multiculturalismo identifica a existência duma sociedade plural e diferenciada, “não no sentido de conduzir à existência de uma relação convencional plena entre todos, mas antes de respeito” (Pinto, 2007, p. 30). A interculturalidade, remete-nos para o conhecimento e para o respeito dos valores e para o respeito ao próximo. Assim, podemos afirmar que o interculturalismo é, essencialmente, o respeito pela diversidade das culturas existentes e a forma utilizada para que não surjam conflitos entre as culturas, sendo relevante que se respeitem os comportamentos, as normas e os costumes de cada indivíduo, para que as possíveis intrigas sejam resolvidas tendo como base o diálogo, bem como, o respeito pelas diferenças culturais.

Quanto mais cedo se começar a educar as crianças e/ou alunos para a aquisição de valores antirracistas e valores interculturais em relação às outras culturas ou pessoas que de alguma forma são diferentes, mais cedo se pode evitar a assimilação de estereótipos e atitudes de discriminação perante o outro. Estes valores e atitudes deverão ser adquiridos logo em criança e deverão permanecer ao longo da vida de qualquer ser humano.

A educação intercultural não é somente o reconhecimento da diversidade cultural, nem duma visão estereotipada e turística de culturas existentes no seio de uma sociedade. Este termo está relacionado com uma educação que dá oportunidade às crianças de serem educadas para um bilinguismo cultural, ou seja, educadas para que conheçam e respeitem não as atitudes e costumes da sua cultura, mas também todas as outras culturas. Pode-se concluir que para a existência de uma boa prática de interculturalismo numa sociedade é necessário:

- Identificar diversas culturas.
- Reconhecer o direito às diferenças culturais.
- Construir normas e linguagens comuns entre todos.
- Haver relação e intercâmbios entre as pessoas, grupos e até mesmo instituições.

2.5.1. Escolas multiculturais.

A escola deve organizar-se de forma multicultural, envolvendo nos seus órgãos os pais e comunidade educativa, criando assim projetos multiculturais que unam os esforços de todos os intervenientes elementares no processo educativo das crianças. O ambiente desta escola deve ser favorável à diversidade e os currículos, as interações e as estratégias devem ser ajustados a todas as crianças, proporcionando-lhes deste modo uma igualdade de oportunidades educativas.

Desta maneira espera-se que as instituições escolares e os seus professores deixem de ser caracterizados como monoculturais e passem a ser caracterizados como interculturais, pois é essencial emergir nessa direção, (re)conhecendo e aceitando cada vez mais as diferenças e a maior diversidade cultural que existe não só em Portugal, mas em todo o mundo. Logo pretende-se que a comunidade educativa consiga transmitir conhecimentos e valores às suas crianças desde cedo e que ainda seja capaz de dar a cada uma delas a capacidade de assumir as suas particularidades no que diz respeito ao universal, por exemplo, enquanto pessoa mostrar a sua dignidade, a sua razão, a sua liberdade de consciência e os seus direitos enquanto ser humano.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “(...) a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro (...) a educação pré-escolar tem um papel relevante na educação para os valores.” (p. 52). Por este motivo, é necessário que todos os jardins de

infância concretizem as suas práticas educativas apoiadas no conceito «escola inclusiva», englobando todas as crianças. O plano de atividades deverá ser realizado segundo o grupo e somente com o grupo, sobretudo de maneira a que se possa dar igual relevância a todas as crianças, de modo a que sejam tidas em conta todas as características individuais do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem. É crucial criar um currículo intercultural desde cedo, para que a educação de hoje se manifeste nas atitudes de amanhã.

Segundo Meirinho (2009), a multiculturalidade é um tema atual na sociedade e no contexto escolar, nomeadamente na Europa. As turmas são, cada vez mais, compostas por alunos de culturas distintas, por isso interessa levantar problemas e procurar caminhos no sentido de que todos entendam melhor os fenómenos educativos. A escola deve precaver as falhas de interpretação cultural ou manifestações de racismo no contacto com as minorias étnicas.

Hoje em dia, podemos afirmar que a escola é o reflexo da sociedade em que vivemos, por isso torna-se fundamental aceitar estratégias que sejam capazes de favorecer as mudanças necessárias, através das práticas educativas, para que estas sejam capazes dar resposta à diversidade e à heterogeneidade em que a sociedade vive e que se reproduz.

A escola é o elemento crucial na educação de comunidades, é um centro comunitário onde se desenvolvem planificações futuras. É na mistura de diversas culturas que se educa para uma educação multicultural diversificada e socialmente coesa. É fundamental existir uma escola multicultural para se formar uma educação multicultural. Para Cardoso (1996), a escola multicultural passa por quatro fases distintas:

- Estabelecer e promover mudanças multiculturais.
- Especificar os objetivos e as metodologias para o processo de mudança.
- Divulgar o projeto da escola e procurar que os docentes adiram.
- Promover formações no domínio da educação multicultural.

2.5.2. Educadores/professores multiculturais.

Nos princípios gerais das OCEPE (2016), estão mencionados alguns dos objetivos da EPE consignados na Lei-Quadro da EPE, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, sendo eles:

- Despertar o pensamento crítico.
- Inculcar comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.

- Incentivar a participação de famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.
- Promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.

O educador/professor cultural incentiva as suas crianças e/ou alunos a adquirir gosto pelo conhecimento, pela pesquisa e pelo belo. Um bom docente deve desenvolver práticas pedagógicas que possam sensibilizar os alunos para a multiculturalidade e para a reflexão através da observação dos diferentes mundos culturais. O docente deve:

- Ser imparcial e não ter preconceitos.
- Ter em atenção as alternativas que existem.
- Ter espírito aberto e aceitar a complexidade.
- Saber escutar e respeitar perspetivas distintas.
- Questionar-se quanto às possibilidades de erro e procurar razões para os problemas.

É necessário que o educador/professor tenha sempre em vista o bem das crianças e/ou alunos, devendo sempre arranjar formas de trabalhar com todos, integrando sempre cada um deles no grande grupo, independentemente da sua cultura. Cabe aos professores a missão de os fazer ver que a diversidade é um fator de extrema relevância para o grupo, uma vez que possibilita desenvolver conhecimentos específicos acerca de cada criança e de diferentes culturas, bem como deverá utilizar dispositivos de trabalho de modo a incitar esta igualdade dentro da sala. Estes dispositivos deverão ser algo que tente minimizar a diferença da cultura existente dentro e fora das salas. Deste modo:

os dispositivos de diferenciação pedagógica são propostas educativas que visam construir uma «boa ponte» na ligação necessária entre a cultura e a comunidade envolvente, comunidade essa patenteada através da presença de alunos na instituição. Só será possível construir um destes dispositivos se o docente tiver consciência da diversidade cultural em que trabalha (Stoer & Cortesão, 1999, p. 60).

É mais do que evidente que é necessário tomar medidas para que haja uma implementação de políticas interculturais, proporcionando a inclusão e um currículo escolar que ajude a promover a inovação educativa baseada nos processos de construção e participação social de modo a que os discentes possam trabalhar num ambiente de bilinguismo cultural. Com as adaptações curriculares manifesta-se a importância de se implementar a diferenciação pedagógica dentro das salas de atividades e/ou salas de aula.

A educação intercultural está assente no princípio da «escola para todos», no caminho do desenvolvimento e implementação da inclusão de crianças/alunos culturalmente distintos da cultura padrão da sociedade dominante. Pretende-se, também, que os docentes deixem de ser monoculturais e comecem a ser interculturais, estes devem possuir disponibilidade para uma prática pedagógica diversificada e global de forma a mostrar que as diferenças são afinal de contas semelhanças culturais vistas de outro ponto de vista.

O educador/professor deve trabalhar sempre em prol das crianças, trabalhando assim de modo a dar relevância à Zona de Diferenciação Pedagógica (ZDP). Além disso, o docente deve sempre trabalhar de forma a incluir todas as crianças ou alunos no grande grupo em que estão inseridas, partindo das características específicas de cada um.

2.5.3. A família e a comunidade educativa na educação multicultural.

Hoje em dia, viver numa sociedade multicultural não basta, é preciso compreender este novo tipo de sociedade. É fundamental aprender a viver nela e a viver com ela. É do interesse de todos que o ensino das diferentes culturas seja comum às crianças ou alunos, ajudando-os a um alargar do universo cultural, pondo de lado o etnocentrismo que insiste em manter-se na sociedade e nas escolas.

A família é um elemento fulcral para a educação das crianças e/ou alunos. Os pais devem conhecer, selecionar e contribuir ativamente para o que pretendem relativamente ao futuro dos seus filhos. Por fim, podemos afirmar que o papel elementar dos professores é desenvolver a interação entre a escola e a família, tornando isso como um papel crucial para o desenvolvimento e o sucesso escolar das crianças/alunos. Segundo Chalita (2001), as famílias têm como responsabilidade “(...) formar o caráter, de educar para os desafios da vida e de perpetuar valores éticos e morais” (p. 14).

É essencial que haja uma «escola inclusiva» e para tal “(...) a educação pré-escolar deverá adotar a prática pedagógica diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais” (OCEPE, 2016, p. 19). É fundamental que o educador e/ou professor trabalhe sempre em função das crianças e/ou alunos e das suas características individuais, e deverá trabalhar sempre segundo a sua zona de desenvolvimento proximal, de modo a trabalhar em todas as fases de desenvolvimento das crianças, para que as possam ajudar a progredir e não a regredir.

O educador/professor deverá ter sempre em atenção o meio familiar em que a criança está inserida, de forma a ter em conta a sua cultura, para que a educação seja conciliada entre a cultura em que a criança está a crescer e a cultura de que é oriunda.

2.6. O jogo enquanto instrumento didático

O ato de jogar é algo que é indispensável à saúde física, emocional e intelectual e sempre esteve presente em qualquer povo desde os tempos mais antigos. A partir dele, as crianças desenvolvem a língua, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-as para serem cidadãos capazes de enfrentar vários desafios. O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento do pensamento, assim como da imaginação, da interpretação, da tomada de decisões, da criatividade, do levantamento de hipóteses e a aplicação de princípios em novas situações que, por sua vez, ocorrem quando jogamos, obedecemos a regras e vivenciamos conflitos numa competição.

De acordo com Piaget (1990), “(...) o jogo não pode ser visto como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e moral” (p. 9), ou seja, através dele processa-se a construção do conhecimento, fazendo com que as crianças/alunos fiquem mais motivados para usar a inteligência, pois querem jogar bem, dado que, desta maneira esforçam-se para superar os obstáculos, tanto cognitivos como emocionais.

A importância da inserção dos jogos na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao docente, porque os jogos não devem ser explorados apenas por prazer, mas igualmente devem ser utilizados como elementos enriquecedores para a promoção da aprendizagem. É através dos jogos que as crianças/alunos encontram apoio para superar as dificuldades de aprendizagem, acabando por aperfeiçoar o relacionamento com o mundo e os outros.

2.6.1. Conceito de jogo.

A palavra «**jogo**» vem do latim «iocus» ou «jocus», que significa «divertimento; exercício», que por sua vez se pode relacionar com a palavra «**lúdico**» que vem do latim «ludus» que apresenta como seu significado «divertimento, distração; relativo ao jogo ou o divertimento; que serve para divertir ou dar prazer».

A maioria das crianças oferecem resistência à aprendizagem, à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é prazerosa, não as diverte. É por isso que se torna relevante a presença do lúdico e do jogo na aprendizagem das crianças, porque deste modo formam conceitos, selecionam ideias, estabelecem relações lógicas, mas além disso, estas crianças vão sociabilizando. A convivência, de maneira lúdica, e prazerosa com as aprendizagens proporciona às crianças a possibilidade de estabelecer relações cognitivas às experiências vividas, assim como, relacionar as demais produções e práticas culturais e simbólicas de acordo com os procedimentos metodológicos compatíveis com essa prática.

As definições de jogo baseiam-se fundamentalmente em dois vetores: o contributo do acaso e das regras. Esta posição perante o jogo é expressa por Eigen e Winkler (1989):

o acaso e as regras são os elementos do jogo (...) o jogo é um fenómeno natural que desde o início tem guiado os destinos do mundo: ele manifesta-se nas formas que a matéria pode assumir, na sua organização em estruturas vivas e nos comportamentos sociais dos seres humanos (p. 26).

As regras, constroem a especificidade de cada jogo e a sua escala interna de valores. Por meio das regras estabelece-se a aceitabilidade ou não aceitabilidade das ações dos vários jogadores e o modo de valorizar os resultados para encontrar o vencedor. No entanto, os jogos apresentam igualmente uma dimensão relativa à incerteza, ao acaso. Como as regras têm como finalidade organizar algo que, de outra maneira, entregue apenas ao acaso, iria constituir o caos, algumas definições da palavra «jogo», enquanto uma atividade humana, explicitam sobretudo o papel das mesmas. Rixon (1981), considera que um jogo consiste em brincar segundo determinadas regras. Mesmo quando se realça o papel das regras, há ainda uma margem de incerteza que fica subjugada ao acaso, e que só é resolvida com o desenrolar do próprio jogo, ou seja, não é pré-definida (ao contrário das regras).

Yaguello (1991) define a palavra “jogo” como um conjunto, uma estrutura, uma atividade sem qualquer finalidade prática regida por regras; a ideia de margem de manobra, latitude, de liberdade, de facilidade; uma atividade regular; um divertimento.

O jogo desempenha um papel importante desde a primeira infância, onde constitui a forma predominante de atividades, através de condutas sensoriais-motoras reproduzidas pelo prazer funcional. Mas o seu papel estende-se a todas as idades da vida, por meio das características como a descarga motora, a competição, a cooperação, a ilusão, a imitação e

o desafio de alcançar melhores resultados, o efeito do reforço trazido pelo êxito.

Segundo Ángeles e García (2000), várias são as razões que levam os docentes a recorrer a estas atividades lúdicas e utilizá-las como recursos ou estratégias no processo de ensino-aprendizagem, para tal estas tarefas devem ser incluídas na planificação da aula e devem apresentar um contexto real, uma necessidade de utilizar a língua, vocabulário específico, porque o jogo absorve os alunos de forma intensa e total, criando um clima entusiasmante. É este aspeto de envolvimento emocional que o torna numa atividade com um forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia.

2.6.2. O jogo como recurso pedagógico.

O aluno estará mais atento a algo ou determinada situação se se recorrer ao lúdico. Este aprende mais facilmente quando brinca, e os conteúdos de uma dada matéria podem ser ensinados através de jogos e brincadeiras, recorrendo-se a atividades lúdicas. Brincar e jogar devem ser atividades que impliquem objetivos didático-pedagógicos, permitindo contribuir para o desenvolvimento do aluno.

Deve-se recorrer ao jogo como estratégia de aprendizagem, quando este for planificado, orientado e apresentar o objetivo de se aprender algo. Desta maneira, o jogo assume duas vertentes: a educativa e a lúdica. Segundo Macedo (2005), “(...) o jogo contribuirá para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, moral, para o prazer e para o divertimento” (p. 38). Atualmente, vivemos numa sociedade em que se vive a um ritmo alucinante e é relevante fazer com que o dia na sala de atividades/sala de aula seja algo aprazível e proveitoso, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos. Neste sentido, os jogos são ferramentas e estratégias didáticas que têm um papel importante no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (2005), através do lúdico e do estímulo, as crianças demonstram curiosidade e autoconfiança, permitindo o desenvolvimento da concentração, linguagem, atenção e pensamento. O recurso do jogo só será eficiente se atender às necessidades das crianças, mas também é importante ter em atenção o interesse dos alunos, principalmente se queremos que sintam prazer em estudar diversas disciplinas, mas mais concretamente, as línguas. O jogo pode ser utilizado em diferentes contextos, pode introduzir conteúdos, incrementá-los e aprofundá-los. O docente poderá recorrer ao jogo como instrumento para trabalhar e ultrapassar algumas dificuldades que os alunos possam demonstrar em relação a determinados conteúdos.

2.6.3. Vantagens e desvantagens da utilização dos jogos didáticos.

A inserção de jogos, segundo Grando (2001), no contexto de ensino-aprendizagem implica vantagens e desvantagens, como podemos verificar no quadro seguinte:

Quadro 2 – Vantagens e desvantagens dos jogos didáticos (Grando, 2001)

Vantagens	- Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; - Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas; - Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; - A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; - Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; - Propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); - Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; - O jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipa; - O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; - As atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos; - Os jogos favorecem o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da competição, da observação e das várias formas de uso da linguagem; - As atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis.
Desvantagens	- A perda da “ludicidade” do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; - A dificuldade de acesso e disponibilidade de materiais sobre o uso dos jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente; - A coerção do professor exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destrói a voluntariedade pertencente à natureza do jogo; - O tempo gasto com atividades de jogo em sala é maior e, se o professor não se encontrar preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; - As falsas concepções que se devem ensinar todos os conceitos através de jogos. Então as aulas, em geral, transformavam-se em verdadeiros casinos, sem sentido algum para o aluno - Quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um carácter aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e sentem-se motivados, mas apenas pelo jogo, sem saber porque jogam.

2.6.4. O jogo e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

No decorrer das aulas lecionadas, recorreremos a apresentações em *Power Point*, à visualização de vídeos, à realização de jogos didáticos, os quais nos possibilitam que os alunos se motivem para o conteúdo a ser lecionado. Então, é importante fazer uma breve reflexão sobre o jogo, usado em parceria com as TIC, algo que cada vez está mais presente na nossa sociedade.

O processo de ensino-aprendizagem, atualmente, exige cada vez mais dos docentes, para que todos os conteúdos sejam ensinados e aprendidos numa forma dinâmica, eficiente e agradável. Com todos os avanços impostos à sociedade, nas últimas décadas, os docentes têm sentido, numa forma notória, a necessidade de aplicar novas técnicas no processo de aprendizagem, para fazer face às novas exigências (Suratos, 2008).

As TIC estão presentes em todo o lado, até mesmo nos manuais adotados, ou seja, o aluno através de uma senha pode aceder a *sites* e aí encontrar recursos, particularmente, jogos que o ajudarão com os temas e conteúdos que estão a ser lecionados. Cada vez mais as editoras fornecem aos professores matérias que complementam as atividades dentro da sala de aula, facilitando em parte a vida do docente, mas estes materiais por vezes podem ter que ser alterados de forma a satisfazerem o plano em que vão ser inseridos. Todas as editoras também disponibilizam, tanto ao professor como ao aluno, *sites* como exercícios de apoio aos manuais, exercícios estes que se podem relacionar com conteúdos lexicais e gramaticais. A isto podemos chamar de tecnologia educativa. Segundo Arrarte (2011), a tecnologia educativa é definida como um:

conjunto de técnicas e instrumentos usados no âmbito educativo, sendo relevante que se olhe para as novas tecnologias como um meio para atingir um fim, isto é, a eficácia deste instrumento só resultará dependendo do uso que façamos. Como é óbvio, os materiais de estudo em suporte informático oferecem inúmeras vantagens para o ensino didático das línguas, mas é necessário ter em atenção que devemos considerar estas tecnologias como uma extensão do manual do aluno, ou seja, o aluno através do computador ou outro meio informático, pode consultá-lo e utilizá-lo tantas vezes o aluno queira (p. 25).

Os jogos podem beneficiar os alunos, em contexto educacional, pois levam-nos à descoberta, sendo o conhecimento construído pelo aluno e não transmitido pelo professor. A variedade de jogos que existe possibilita que, neste contexto, se faça uma seleção para cumprir os objetivos de aprendizagem e desenvolver habilidades e capacidades concretas.

Capítulo 3. Metodologia

3.1. Opções metodológicas

Uma investigação é estimada como um conjunto de ações nas quais o investigador participa, assumindo-se como o autor dos conhecimentos adquiridos no decorrer dessas mesmas ações. Podemos declarar que a investigação se caracteriza como um conjunto de atividades dirigidas e delineadas com o intuito de alcançar, fortalecer e contradizer certos conhecimentos. De acordo com Ponte (2002), “(...) a investigação sobre a própria prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (p. 3).

De modo a recolher os dados e analisar esta intervenção procedemos a uma investigação de cariz qualitativo que se encontra inserida no paradigma participativo e numa investigação sobre a própria prática. Segundo Arends (1999, citado por Ponte, 2002), toda a investigação envolve quatro momentos principais:

- Formulação do problema ou das questões do estudo;
- Recolha de elementos que permitam responder a esse problema;
- Interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões;
- Divulgação dos resultados e conclusões obtidas.

As questões devem remeter-se a problemas que preocupem o professor e devem ser claras e aptas de resposta com os recursos existentes, evoluindo com o próprio desenvolvimento do trabalho. A recolha de elementos para responder às questões do estudo pressupõe dum plano de investigação, plano que se traduz em termos práticos a metodologia do trabalho. A interpretação da informação obtida, com vista a tirar conclusões e o modo de divulgar os resultados, dependem da natureza particular de cada estudo. A divulgação tem diversos formatos, desde as conversas informais com atores próximos do investigador até às apresentações formais em encontros ou publicações em revistas (Ponte, 2002, pp. 13-15).

A investigação sobre a própria prática é um procedimento elementar de construção de conhecimentos sobre essa mesma prática, sendo vista como uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos docentes que nela se envolvem ativamente. As instituições educativas a que pertencem identicamente podem ser beneficiadas devido aos

seus membros se envolverem neste género de atividades, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional e o seu relacionamento com o exterior, assim como os seus próprios objetivos (Ponte, 2002, p. 3).

A investigação sobre a própria prática, ajuda o educador/professor a refletir e aperfeiçoar os seus métodos de ensino de acordo com o que observa dos seus alunos. Consoante Ponte (2002), este tipo de investigação pode ter dois objetivos principais:

por um lado, pode visar alterar algum aspeto da prática uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e por outro lado pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, duma estratégia de ação (p. 3).

A investigação apoiou-se num paradigma participativo dado que as intervenções surgiram de uma participação democrática onde observamos as crianças e/ou alunos, identificamos as suas necessidades e planificamos atividades, segundo as mesmas. Este paradigma pode ser definido em conformidade com as respostas que os seus defensores dão a pelo menos três questões principais, particularmente a questão ontológica, a questão epistemológica e a questão metodológica.

Os *aspetos ontológicos* são a natureza do objeto de estudo e a relação investigador-objeto. Neste paradigma o objeto de estudo é construído socialmente mediante a participação em sala, o conhecimento correspondente a tomada de consciência partilhada entre o docente e a criança/aluno.

Os *aspetos epistemológicos* concentram-se nos tipos de conhecimento que são produzidos sendo que no paradigma participativo o conhecimento é holístico e subjetivo, visto que se encontra intimamente ligado ao contexto e experiências, baseadas na experimentação e na participação.

Os *aspetos metodológicos* estão relacionados com os métodos e técnicas de investigação usadas enquadrando-se no paradigma participativo, a investigação-ação colaborativa e as abordagens próximas da investigação-ação, como a investigação sobre a própria prática. A linguagem usada e a construção de significados estão fixadas num contexto partilhado e o processo de investigação é baseado na prática, em que a construção de conhecimentos novos surge através da aplicação dos mesmos que vão surgindo da análise partilhada, no decorrer da reflexão sobre a própria prática.

Segundo Beillerot (1991, citado por Alarcão, 2001), para a investigação sobre a própria prática ser considerada uma investigação, deve cumprir três condições:

- Produzir conhecimentos novos;
- Ter uma metodologia rigorosa;
- Ser pública, de maneira, a ser apreciada e avaliada.

Se temos uma questão para a qual já sabemos a resposta, não se trata de concretizar uma investigação, mas sim uma verificação ou comprovação. Deste modo, nunca será demais sublinhar a relevância das questões num estudo, sejam as que se formulam imediatamente no início, sejam aquelas que vão surgindo no seu decorrer. Além disto, envolve seguir um certo método, com um mínimo de cuidado e de atenção. Por último, tem de ser apreciada e avaliada pela comunidade interessada e para isso precisa de ser dada a conhecer.

3.2. Plano de investigação



3.3. Caraterização da instituição

3.3.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.

A instituição onde decorreu o estágio é um estabelecimento da rede pública, sendo destinado a crianças entre os três e os seis anos, situada em Odivelas. O agrupamento de escolas, em que se insere, compreende cinco estabelecimentos de ensino com valências desde o JI até ao Ensino Secundário.

Os recursos humanos do JI são três educadoras de infância, duas assistentes operacionais, uma cozinheira e duas auxiliares, uma psicóloga, uma terapeuta da fala e uma professora de educação especial.

Estão inscritas 70 crianças e estas encontram-se distribuídas por três salas heterogéneas diferenciadas. Na **figura 2** é possível verificar que a sala laranja é formada por 25 crianças, assim como a sala amarela e por fim, a sala vermelha é composta por 20 crianças.

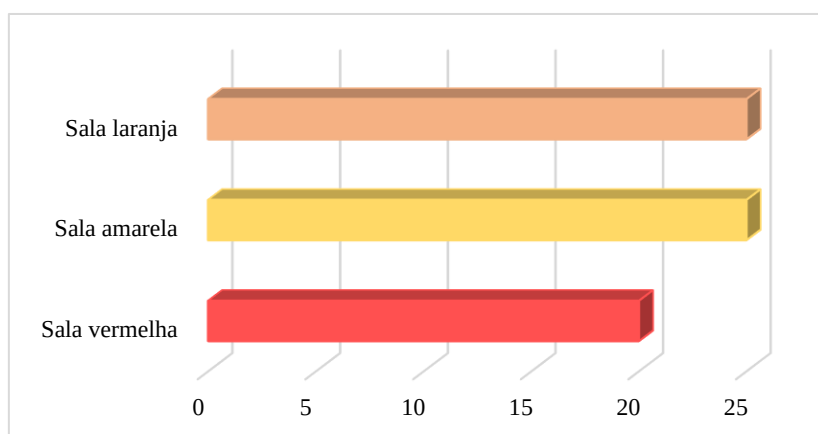


Figura 2 – Número de crianças, por sala

O JI deve sempre privilegiar o real interesse das crianças, procurando estar atento a todas as necessidades e interesses das mesmas. Deste modo, as educadoras devem estar atentas e recriar as condições necessárias para que seja possível desenvolver todos os aspetos da sua personalidade, particularmente no campo social, intelectual, físico e emocional, não esquecendo que cada um tem um ritmo próprio de desenvolvimento e aprendizagem.

No interior do edifício existe um hall de entrada que é um espaço amplo que serve de área de acolhimento com bancos e onde são fixadas as informações relativas ao funcionamento do jardim de infância e trabalhos das crianças para as famílias visualizarem, três salas de atividades equipadas com mesas e cadeiras de tamanho infantil, móveis e prateleiras para o arrumo de material didático, bem como materiais educativos e diversos brinquedos, três

casas de banho (duas para os docentes e pessoal não docente e uma para as crianças) e o espaço polivalente que serve de gabinete administrativo, bem como sala de reuniões para o pessoal e famílias. A zona do recreio exterior, encontra-se nas traseiras do edifício e é possível encontrar algum equipamento para brincadeiras de exterior, com um pavimento próprio e espaço de jardim. O refeitório e a cozinha são comuns às duas valências e situam-se na parte destinada aos alunos do 1.º CEB.

3.3.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio referente a PES III e IV, decorreu igualmente numa instituição de cariz público, situada no concelho de Odivelas, onde se incluem as valências de EPE e 1.º CEB. O agrupamento engloba oito estabelecimentos de ensino com valências desde o JI até ao Ensino Secundário. Esta alberga 367 crianças (**quadro 3**) e entre o pessoal docente e não docente acolhe 46 profissionais.

Quadro 3 – Distribuição das crianças/alunos, por idade e ano de escolaridade

Valências	Idades				Total
JI	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	65
	0	14	36	15	
1º CEB	Alunos por ano de escolaridade				302
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	
	63	98	68	72	

Em relação ao pessoal docente esta inclui 12 professores de atividades de enriquecimento curricular, dois docentes de apoio educativo, dois de educação especial, duas educadoras de infância e 14 professores de 1.º CEB. Em relação a pessoal não docente, abrange quatro técnicas de ATL, oito assistentes operacionais e duas técnicas de JI.

A instituição divide-se nas duas valências, como foi supracitado, mas existe um corredor comum a ambas. As duas salas após a entrada na escola, são destinadas ao JI, enquanto as salas do 1.ºCEB estão distribuídas por blocos, quatro turmas ficam no R/c e outras duas no primeiro andar. Para além das salas, no interior há uma sala de professores e a sala de educação especial, o gabinete da direção, o refeitório com cozinha, a biblioteca escolar e por fim, casas de banho individualizadas para o pessoal docente e não docente, bem como para as crianças e/ou alunos.

No espaço exterior, a escola possui um recreio coberto e descoberto, um campo de futebol e basquetebol, um pequeno parque infantil com um escorrega e um edifício isolado onde se encontra o ginásio. Em termos de segurança, todo o recreio é vigiado pelas assistentes operacionais e, por vezes, por professores. O espaço encontra-se gradeado e existem três entradas, sendo que a abertura do portão é concretizada somente por uma funcionária.

3.4. Caraterização dos grupos

3.4.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.

O grupo de crianças da sala vermelha é formado por 20 crianças, nove meninos e 11 meninas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Na **figura 3**, é possível verificar, detalhadamente, a divisão do grupo por género e por faixa etária.

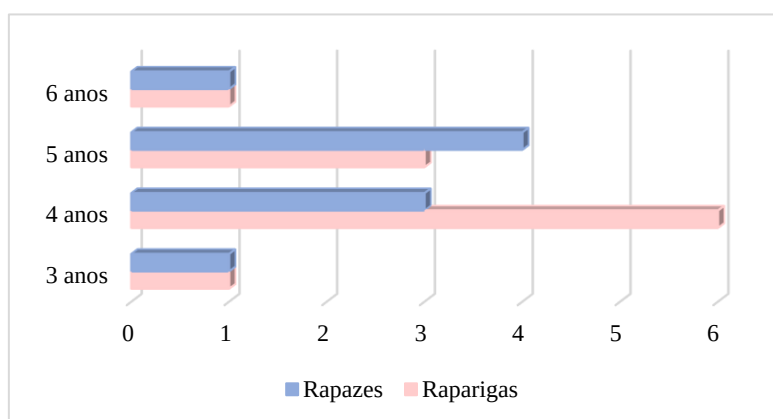


Figura 3 – Divisão do grupo, por género e faixa etária

As crianças do grupo, como se encontram em faixas etárias diferentes, são também muito díspares em relação ao nível de desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico, pois cada criança tem as suas caraterísticas que a distingue de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento. No grupo, há somente uma criança com NE, possuindo Síndrome de *Down*. Esta frequenta ao longo da semana, na instituição, a terapia da fala e educação especial.

Através da observação concretizada, na primeira fase, relativamente ao desenvolvimento pessoal e social encontram-se numa fase de crescente autonomia e independência e têm necessidade de explorar tudo o que os rodeia, necessitando sempre de apoio e de proteção dos adultos da sala. Em relação ao desenvolvimento cognitivo e dando um maior destaque às competências comunicativas, todas as crianças usam frases completas para dizer o que desejam e sentem.

Ao nível afetivo, a grande maioria das crianças demonstra um temperamento equilibrado, sociável, comunicativo, divertido e feliz. Gostam de receber e de corresponder às trocas afetivas. No entanto, existem crianças que necessitam de uma atenção constante do adulto da sala. São crianças muito energéticas e bem-dispostas. De um modo geral, as crianças deste grupo demonstram motivação e interesse pelas diversas aprendizagens, são bastante participativas e interessadas. Os interesses do grupo são deveras diversificados, a maioria das crianças revela muito interesse pela concretização de atividades de desenho, pintura, recorte e colar e por fim, faz de conta.

No que diz respeito ao número de irmãos, de acordo com a informação recolhida, existem 12 crianças com irmãos e oito sem irmãos. No que se refere à nacionalidade das crianças, 15 apresentam nacionalidade portuguesa, uma paquistanesa, uma brasileira, duas indianas e uma ucraniana. A respeito dos pais, 26 têm nacionalidade portuguesa, dois paquistaneses, dois brasileiros, quatro indianos, dois ucranianos, dois moldavos e por fim, dois búlgaros, como podemos observar na **figura 4**.

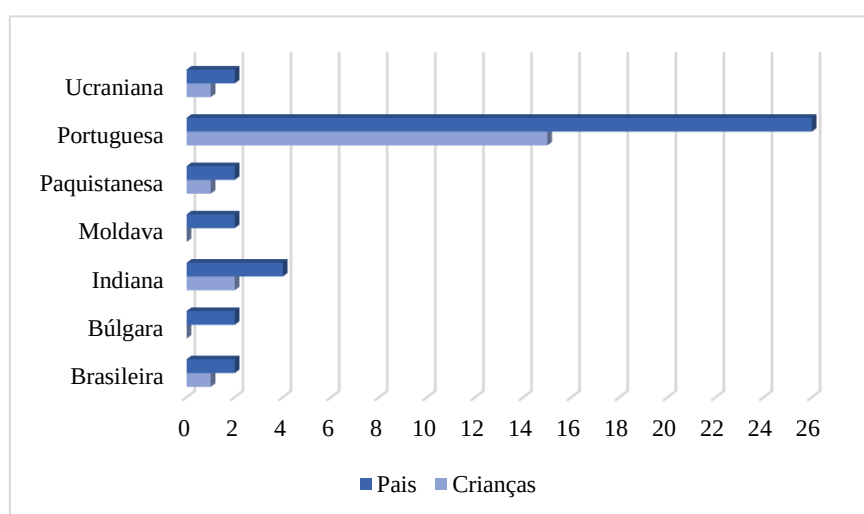


Figura 4 – Nacionalidade dos pais e das crianças da sala vermelha

As habilitações literárias das famílias são variadíssimas, 12 detêm ensino superior, 11 têm o ensino secundário e oito têm habilitações iguais ou inferiores ao 9.º ano de escolaridade.

Em relação à situação socioprofissional, existem somente duas famílias onde um dos pais não está a trabalhar, contudo a maior parte encontra-se empregado em variadas atividades profissionais. É possível concluir que as crianças da sala vermelha, pertencem a famílias maioritariamente estruturadas cujo nível socioeconómico é médio.

3.4.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A turma do 3.º B é formada por 24 alunos, nove raparigas e 15 rapazes, com idades compreendidas entre os oito e os 10 anos de idade. Na **figura 5** é possível averiguar, detalhadamente, a divisão da turma por género.

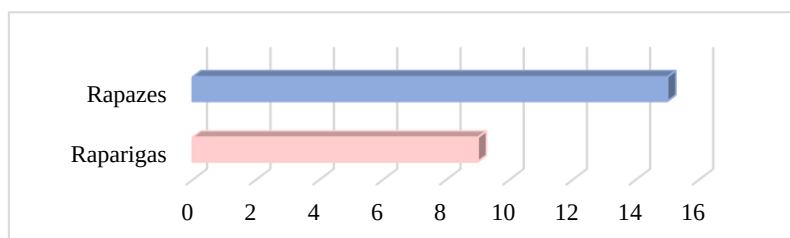


Figura 5 – Divisão da turma do 3.º B, por género

Na turma existem três alunos com NE, sendo que um deles apresenta espectro de autismo e os outros dois défice cognitivo. Ao longo da semana, estes frequentam na escola terapia da fala e educação especial, com docentes especializados.

Similarmente ao grupo anterior, a turma do 3.º B, em relação ao desenvolvimento pessoal e social encontra-se numa fase de crescente autonomia e independência, visto que já têm a rotina diária incutida, sendo todos os dias cumprida. Em referência ao desenvolvimento cognitivo, os alunos demonstram ter capacidades em adquirir os novos conhecimentos e em concretizar com sucesso todas as atividades propostas, pela professora titular de turma e/ou professoras estagiárias, em sala de aula.

A nível afetivo, a maioria dos alunos demonstra um temperamento equilibrado, sociável, comunicativo, divertido e feliz. Gostam de receber e de corresponder às trocas afetivas. São alunos muito energéticos, bem-dispostos e dispostos a partilhar e a querer aprender novos conteúdos. De modo geral, todos os alunos do 3.º B apresentam motivação e muito interesse pelas aprendizagens.

No que diz respeito ao número de irmãos, de acordo com a informação recolhida, existem 20 alunos com irmãos e quatro sem. Em relação à nacionalidade dos alunos, dois possuem nacionalidade inglesa, um brasileira, um guineense, 19 são portugueses e um é de origem ucraniana. Em relação aos pais, três têm nacionalidade angolana, quatro brasileira, um é francês, quatro são guineenses, 29 são portugueses, um é de origem russa e por fim, três são ucranianos, como podemos verificar na **figura 6**.

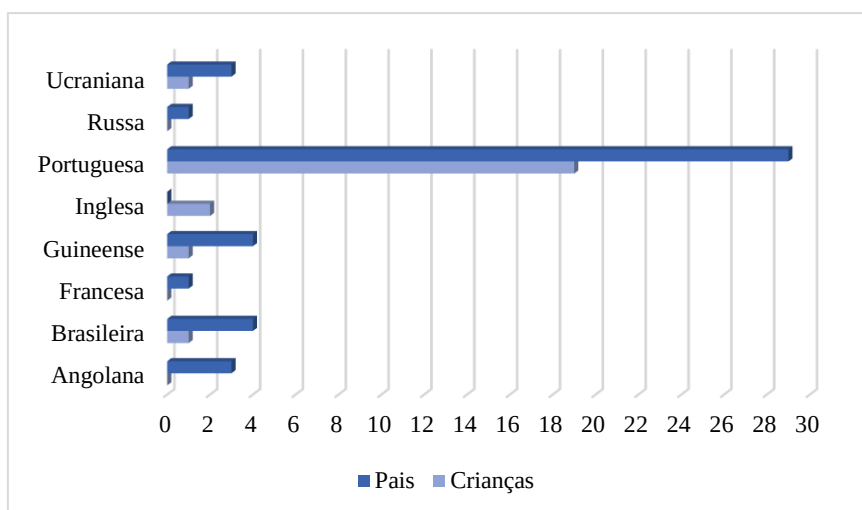


Figura 6 – Nacionalidade dos alunos e dos pais do 3.º B

As habilitações literárias das famílias são diversificadas, sete têm o ensino superior, seis detêm o ensino secundário e os restantes possuem habilitações iguais ou inferiores ao 9.º ano de escolaridade.

Relativamente à situação socioprofissional, existem alguns pais desempregados, todavia, a maioria encontra-se empregada. Depois da análise documental dos alunos constatou-se a existência de duas famílias monoparentais e estas apresentam carências financeiras. Mas a maior parte pertencem a famílias estruturadas cujo nível socioeconómico é considerado médio.

3.5. Caracterização do ambiente educativo

Segundo Forneiro (2008), o ambiente educativo deve ser agradável, beneficiando as interações positivas entre todos os agentes educativos, já que a cooperação entre estes contribui para alargar e enriquecer as situações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças através de numerosas experiências. O ambiente educativo é formado, não só pelo espaço físico da sala, mas também, por todas as relações físicas e sociais que nela se estabelecem. A mesma autoria diferencia quatro dimensões do ambiente educativo:

- Dimensão física;
- Dimensão temporal;
- Dimensão funcional;
- Dimensão relacional.

3.5.1. Dimensão física

3.5.1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.

A sala vermelha é grande, tem luminosidade natural, devido às três grandes janelas que existem na mesma. O mobiliário da sala está arrumado de acordo com as necessidades das crianças e com o intuito de oferecer cenários distintos de atividades. A sala possui um ambiente agradável, na medida em que as cores são chamativas e equilibradas, toda a sua decoração é elaborada por desenhos colados nas paredes, concretizados pelas crianças. O mobiliário é adequado ao tamanho das crianças, com exceção do armário com o material da educadora que é de tamanho «normal» e outros armários que estão fixados na parede, por cima da bancada da higiene. Todo o mobiliário é feito de madeira, exceto as cadeiras que são de plástico e os pés das mesas que são de metal. O pavimento é aconchegante e resistente.

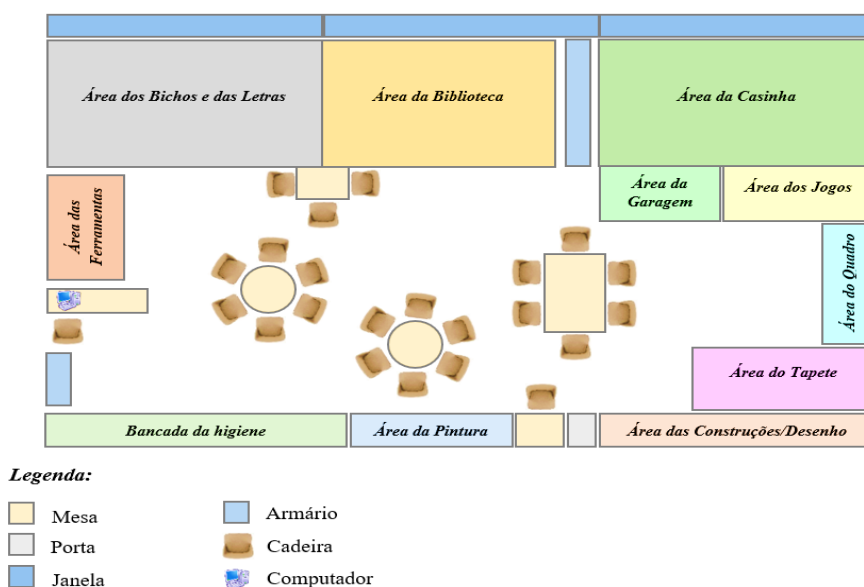


Figura 7 – Planta da sala vermelha

Saindo do contexto de sala de atividades, focando-nos agora no espaço exterior, é um JI com muito espaço exterior usado para recreio, existindo também um espaço exterior, mas com um telheiro para situações em que as condições climatéricas não possibilitem a saída para os locais sem telheiro. O espaço é seguro, bastante amplo para as crianças correrem e desenvolverem vários tipos de atividades. O exterior é de fácil acesso às três salas sendo ligados através de umas escadas. A única fragilidade deste espaço é o facto de o chão ser de alcatrão o que por vezes magoa as crianças. O espaço encontra-se adequado à idade de crianças ainda que usufruam do mesmo, as crianças da EPE e do 1.ºCEB, este espaço tem uma grande variedade de aptidões.

3.5.1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Podemos afirmar que a sala do 3.º B é grande, possui luminosidade natural, devido às janelas existentes. As secretárias encontram-se dispostas de forma tradicional, estando três filas de frente para o quadro branco, uma vez que na retaguarda há um quadro de giz. O mobiliário da sala está arrumado segundo as necessidades dos alunos e com o propósito de proporcionar cenários diferentes às mesmas. A sala possui um ambiente agradável, na medida em que todas as cores dos placares são chamativas e equilibradas, a sua decoração é concretizada com alguns trabalhos dos alunos e com cartões explicativos da matéria, de conteúdos que estão a abordar. Contém uma boa acústica e benéficas condições térmicas, tendo dois aquecedores no interior da sala para o inverno, e no verão, as janelas abertas permitem a entrada de uma aragem refrescante. Todos os móveis que se encontram dentro da sala são sólidos e encontram-se em ótimo estado de conservação. O material utilizado nas secretárias e nas cadeiras é de madeira e ferro. Existem dois armários de metal e dois construídos com caixas de madeira, onde estão guardados os jogos didáticos e os livros.

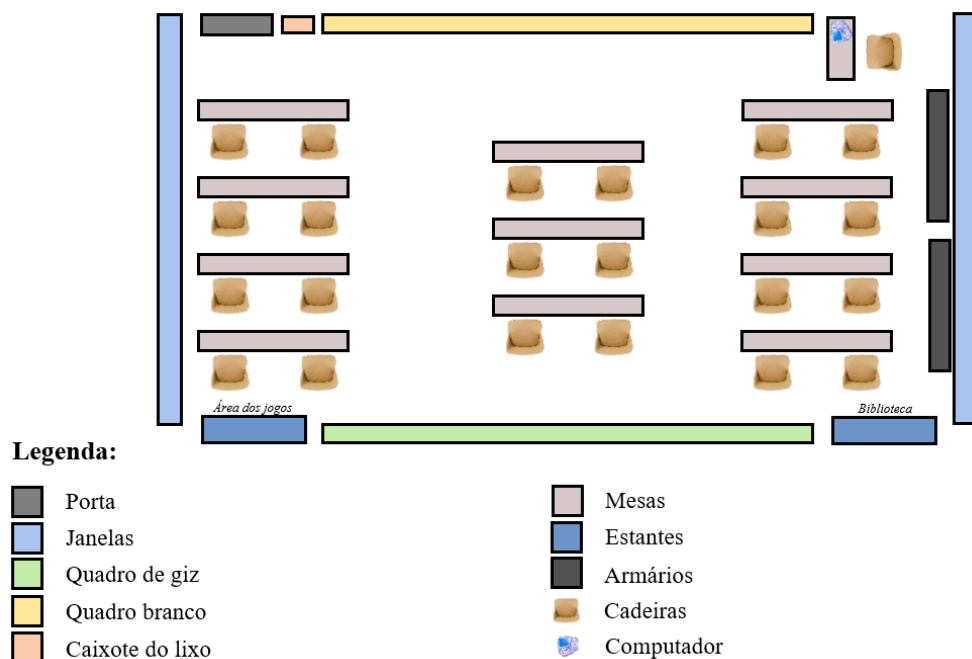


Figura 8 – Planta da sala do 3.º B

Saindo do contexto da sala de aula, o espaço exterior é comum ao JI e ao 1.º CEB, porém as crianças do JI apenas ficam numa parte do recreio. Este espaço é seguro e muito amplo, o que cria a possibilidade de as crianças e/ou alunos correrem à vontade e desenvolverem várias atividades. Neste espaço existe um campo de futebol comum a ambas as valências e uma estrutura restrita com escorregas, escadas e mini escadas. Para situações em que as

condições climatéricas não permitam a saída para os locais sem proteção, existe uma parte protegida por um telheiro, onde as crianças e/ou alunos podem brincar à vontade. O único ponto menos positivo deste espaço, simultaneamente ao contexto anterior, é o facto de o chão ser de alcatrão, no entanto, também tem espaços revestidos com pisos de borracha.

3.5.2. Dimensão funcional

3.5.2.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.

Quanto à dimensão funcional, segundo Forneiro (2008), esta relaciona-se com a polivalência do espaço, isto é, com o uso do espaço e o tipo de atividade que nele ocorrem.

As áreas da sala podem apresentar várias funcionalidades, como por exemplo, no decorrer da manhã a área do tapete é utilizada para a realização do acolhimento. Nesse momento, existe entre as crianças e a educadora uma breve conversa e cantam a canção do *Bom dia*. Este espaço também é usado pelas crianças para brincarem com alguns jogos e com vários animais de plástico. Nas áreas as crianças brincam sozinhas, a pares ou em pequenos grupos, dependendo da que escolhem. No entanto podemos averiguar que as áreas não se encontram devidamente identificadas, e não é explícito o número de crianças que podem estar em cada uma.

As mesas de trabalho são usadas para a concretização de múltiplas tarefas propostas pela educadora, especificamente as atividades de Artes Visuais, onde as crianças exploram os diferentes materiais. Este espaço é também destinado para realizar alguns jogos de mesa, como os legos, *puzzles* e de encaixes, e por fim, são usadas para comerem os lanches (da manhã e da tarde).

3.5.2.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O processo de aprendizagem implica que os alunos compreendam como o espaço está organizado e como pode ser usado, participando na organização e nas suas mudanças. Podemos verificar que a utilidade primordial da sala é a lecionação formal de conteúdos, ou seja, é o local onde decorrem os grandes momentos de ensino-aprendizagem da turma. Devido às dimensões da sala torna-se possível alterar e adaptar a disposição das mesas e dos armários consoante as atividades implementadas. Este espaço é também considerado “refeitório”, uma vez que os alunos comem o lanche da manhã e da tarde no seu interior.

3.5.3. Dimensão temporal

3.5.3.1. Dimensão de Educação Pré-Escolar.

A dimensão temporal, abrange o tempo dedicado a cada espaço, em função do que nele se desenvolve. Primeiramente, é relevante mencionar que a rotina é planeada a pensar no bem-estar da criança. Deste modo, os horários e rotinas podem ser reajustadas sempre que necessário.

De outro modo, a rotina diária é vista como um meio de aprendizagem e desenvolvimento e tal como defendem Hohmann e Weikart (2011) “(...) oferece um enquadramento estável no qual a criança pode sem perigo iniciar, refletir sobre modificar e expandir experiências de aprendizagem pela ação” (p. 227). Apesar de todos os dias serem díspares, inovadores e criativos, a verdade é que apresenta uma estrutura relativamente fixa, que se separa em dois períodos:

- O período da manhã começa com a reunião de todas as crianças nos bancos à entrada do JI, posteriormente cada grupo de crianças é levado para a sua sala, pela respetiva educadora de infância. No momento em que chegam à sua sala, as crianças marcam as presenças, autonomamente, e sentam-se no tapete para cantarem a canção do *Bom dia*. Após a canção, as crianças realizam uma tarefa proposta pela educadora ou vão brincar nas áreas. Depois, as crianças comem o lanche da manhã, escovam os dentes e dirigem-se ao recreio exterior. Quando regressam, fazem a sua higiene e almoçam por volta do meio-dia.
- No período da tarde, as crianças têm a oportunidade de terminarem os seus trabalhos propostos na parte da manhã ou da semana. Em seguida, podem brincar novamente nas áreas com os colegas, mas respeitando as regras incutidas em cada uma. Segue-se a arrumação da sala, geralmente acompanhada pela canção *Arrumação*. Por fim, lancham na sala de atividades e dirigem-se à porta para irem para casa.

Horário

9h00 – 9h30	Entrada, marcação de presenças e acolhimento.
9h30 – 10h00	Momento de conversa orientada Hora do conto.
10h00 – 10h30	Concretização de trabalhos em pequeno ou grande grupo Brincadeira livre nas áreas.
10h30 – 11h45	Lanche da manhã Higiene Atividades livres no exterior.
11h45 – 12h00	Higiene.
12h00 – 13h15	Almoço Atividades livres no exterior.
13h15 – 14h45	Finalização de trabalhos em pequeno ou grande grupo Brincadeira livre nas áreas.
14h45 – 15h15	Lanche da tarde Saída.

Figura 9 – Rotina diária da sala vermelha

3.5.3.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito ao 1.º CEB, as componentes do currículo estão distribuídas de acordo com a **figura 10**, contudo estas rotinas são flexíveis e a professora titular de turma gere a exploração dos conteúdos programáticos de acordo com a planificação anual e com o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Horário	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9h00 - 10h30	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.
10h30 - 11h00	INTERVALO				
11h00 - 12h00	EM	INGLÊS	EM	PORT./AE	OFC
12h00 - 13h30	ALMOÇO				
13h30 - 14h30	INGLÊS	PORT.	MAT.	EM	MAT.
14h30 - 15h30	AE	PORT.	MAT.	EA/FM	MAT.
15h30 - 16h00	INTERVALO				
16h00 - 17h00	EA/FM	EA/FM	DM	MÚSICA	MÚSICA

Figura 10 – Horário do 3.º B

As aulas têm sempre início às 9h e terminam às 12h, para o almoço, retomando novamente por volta das 13h30min até às 15h30min, com exceção de segunda e terça-feira. A pausa para a hora do lanche da manhã é feita às 10h30min, cada aluno traz o seu lanche de casa e comem na sala. Quando terminam de lanche dirigem-se para o recreio. O intervalo da manhã tem uma duração de 30 minutos e a hora de almoço cerca de 1h30min. No decorrer dos intervalos os alunos podem brincar de forma livre no recreio exterior, mas se estiver a chover têm autorização para permanecer dentro da sala a realizar tarefas atrasadas, a ler livros ou jogar um jogo. Os alunos são vigiados pelas assistentes operacionais, cumprindo sempre as regras do recreio. Para concluir esta dimensão é relevante referir que no tempo de aulas, os alunos trabalham individualmente, a pares ou em pequenos grupos.

3.5.4. Dimensão relacional

3.5.4.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.

A dimensão relacional diz respeito às relações que se estabelecem entre todos os

intervenientes do processo educativo, nomeadamente, entre adultos e crianças e crianças e os seus pares.

No que diz respeito à interação educadora-crianças, podemos considerar que, há uma boa relação entre ambas. A educadora revela muito prazer em estar com as crianças, ajudando-as, apoiando e encorajando o seu desenvolvimento e respeito pelo outro. Do mesmo jeito que presta atenção às atitudes positivas, também tem em consideração as fragilidades de cada criança, no entanto fortalece as positivas e contorna as outras para que elas consigam distinguir o certo do que é errado. A educadora estimula a autonomia, a participação e a iniciativa própria de cada criança, quando estão a concretizar as tarefas propostas.

Em relação à interação crianças-educadora, estas têm um grande carinho pela educadora, estão sempre aos abraços e beijinhos e sempre que é para formar o comboio correm todos e discutem para ver quem fica à frente e, conseqüentemente, mais perto da educadora. No decorrer do dia, é visível a confiança que têm na mesma, visto que estão constantemente a contar episódios de suas vidas. Todas as crianças exprimem o que sentem, são escutadas ativamente e são valorizadas pelo que fazem e pelas atitudes que demonstram.

Na interação criança-criança estas mostram ter uma grande amizade entre elas, por vezes existem conflitos, mas nada de significativo. As crianças são muito prestáveis e cuidadosas com a criança que tem NE. É relevante referir que existe uma criança que, por vezes, faz comentários desagradáveis quando a educadora lhe pede para trabalhar com as outras que têm culturas diferentes, e não gosta de trabalhar com as mesmas. É notável o afastamento das crianças indianas e paquistanesas no recreio, uma vez que brincam juntas e afastadas do restante grupo. Isto ocorre talvez, devido a estas crianças não falarem português, o que provoca uma limitação na interação das crianças.

Na interação entre crianças-auxiliares de ação educativa, há uma supervisão de atividades de maneira que o grupo tenha segurança. Podemos observar que esta interação é bastante positiva, isto porque, quando alguma criança se magoa, o adulto conforta-a e usa o reforço positivo no reconhecimento de um bom comportamento por parte das crianças. Para além disso, o pessoal não docente atua de modo a prevenir as situações perigosas.

3.5.4.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à interação entre professora-alunos, há uma boa relação entre

ambos A professora titular de turma demonstra muito prazer e satisfação em estar com os alunos, alentando o seu desenvolvimento e respeito pelo outro. Presta atenção às atitudes positivas e às fragilidades de cada aluno, ajudando-os a ultrapassá-las. A docente estimula os alunos na autonomia, na participação, bem como na iniciativa própria e na criatividade.

Relativamente à interação alunos-professora, os mesmos têm um enorme carinho por esta e demonstram-no através de desenhos ou da emoção de contarem as novidades à mesma. Em geral, todos os alunos exprimem o que sentem e são escutados atentamente por todos.

Na interação aluno-aluno, estes demonstram ter uma grande amizade por eles, porém por vezes existem alguns conflitos, mas nada de significativo. Todos os alunos são prestáveis e cuidadosos com uma das alunas que possui NE, uma vez que a professora enquanto lhe explica um conteúdo, a turma aguarda em silêncio até a docente retomar de novo a aula.

Na interação entre alunos-auxiliares de ação educativa, há uma supervisão de atividades de maneira que o grupo tenha segurança. Podemos observar que esta interação é bastante positiva, isto porque, quando alguma criança se magoa, o adulto conforta-a e usa o reforço positivo no reconhecimento de um bom comportamento por parte das crianças. Para além disso, o pessoal não docente atua de modo a prevenir as situações perigosas.

3.6. Participantes no estudo

3.6.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.

O grupo de crianças onde foi desenvolvida esta investigação era composto por 20 crianças, sendo nove do género masculino e 11 do género feminino. Este era um grupo heterogéneo que integrava crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Deste grupo de JI, foram escolhidas todas as crianças, visto que o plano de ação apresenta como principal objetivo a melhoria da relação entre pares, bem como promover possíveis alterações nos comportamentos, especialmente com as crianças que possuem uma cultura distinta.

3.6.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A turma onde foi desenvolvida a investigação era constituída por 24 alunos, sendo 15 do género masculino e nove do género feminino. Era uma turma heterogénea graças a incorporar alunos com idades compreendidas entre os oito e os 10 anos. Similarmente ao

contexto de EPE, todos os alunos foram participantes no estudo. O projeto desenrolou-se em conjunto, salvo as atividades propostas que considerámos que fossem uma mais valia desenvolver em pequenos grupos, de modo a garantir uma maior compreensão e aquisição de conteúdos.

As famílias e as orientadoras cooperantes, ou seja, a educadora cooperante e a professora titular de turma, tornaram-se também participantes deste estudo, em ambos os contextos.

3.7. Técnicas/instrumentos de recolha de dados

De acordo com Bogdan e Biklen (2010) a recolha de dados:

é vista como um processo de organização sistemático das transições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a própria compreensão e de permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Para recolher os dados que auxiliassem a avaliar e analisar o plano de investigação foram utilizados como técnicas/instrumentos: a observação participante, análise documental, os registos fotográficos e/ou videográficos, notas de campo, a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário (usado apenas no 1.º CEB).

3.7.1. Observação participante.

A observação participante foi o método mais utilizado no decorrer deste estudo. Através desta foi identificado o problema inerente ao contexto da prática pedagógica, bem como a questão de investigação e os respetivos objetivos. Tal como refere Sousa (2009), “(...) a observação participante consta no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que deseja estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p. 113).

A observação concretizada baseou-se nos comportamentos das crianças/alunos e também nos registos das atividades realizadas. Observámos os comportamentos dos participantes, bem como as suas rotinas, reações, formas de trabalho e maneira de interagir com o outro.

Tuckman (2000) refere que “(...) na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e o produto dessa observação

é registado em notas de campo” (p. 523). Segundo Bogdan e Biklen (2010), a observação participante “(...) é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos” (p. 90).

3.7.2. Análise documental.

Tal como mencionam Calado e Ferreira (2004) os documentos obtidos tornaram-se uma fonte importante de informação com «dados brutos» e a sua “(...) análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações executadas a partir dos mesmos com a finalidade de [lhe atribuir] um significado pertinente em relação a um problema de investigação (...)” (p. 3). Todos os documentos a que tivemos acesso foram alvo de análise particularmente as fichas biográficas das crianças/alunos e o projeto curricular dos grupos que promoveu o trabalho colaborativo com os orientadores cooperantes, gerar melhorias nas práticas educativas e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças e/ou alunos.

3.7.3. Registos fotográficos e/ou videográficos.

Para se realizarem todos os registos fotográficos e videográficos, foi enviado aos pais um pedido de autorização para fotografar/gravar os seus educandos (*apêndice N/ Q*) e todos os pais permitiram este procedimento. Estes registos foram realizados no decorrer das várias atividades implementadas em ambos os contextos. Estes adquirem uma grande significância para as notas de campo, uma vez que capturam, de forma real, o momento quer em suporte fotográfico ou videográfico, complementando as nossas descrições.

Para auxiliar a realização dos registos reflexivos foram, identicamente, utilizados registos fotográficos e de vídeo. Bogdan e Biklen (2010), mencionam que “(...) a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (p. 183). Nesta continuidade, a fotografia é um instrumento que possibilita visualizar comportamentos gestuais, captar aspetos de comportamento verbal, observar e analisar, enquanto os registos videográficos efetuados durante as atividades permitem registar diálogos entre as crianças e/ou alunos, tendo sido usados em complementaridade.

3.7.4. Notas de campo.

No decorrer da observação participante, é primordial que se decida como iremos proceder ao registo, neste caso específico escrito, do que observamos. Todas as anotações

consideradas fundamentais encontram-se compiladas sob a forma de um diário, registadas num caderno que nos acompanhou nos dois contextos, seguidas de pensamentos sobre a nossa observação, sentimentos, dificuldades, incertezas e também reações. Estes registos descrevem ao pormenor a ação observada, são ricos em detalhes e focalizam-se nas ações e nas pessoas.

Estes registos devem respeitar a linguagem dos sujeitos e ser notas simples e claras quanto possível e cingem-se por dois objetivos. O primeiro é descritivo e captativo duma imagem por palavras, pessoas, ações e conversas observadas, enquanto o segundo objetivo é reflexivo, isto é, capta mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. No decorrer da prática pedagógica procurámos utilizar o registo de notas para descrever todos os acontecimentos elementares. Bogdan e Biklen (2010) definem as notas de campo como “(...) o relato escrito daquilo que a investigadora ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

3.7.5. Entrevista semiestruturada.

Segundo Bogdan e Biklen (2010), a entrevista é “(...) utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (...)” (p. 134). É uma das técnicas de recolha de dados mais flexível, pois o entrevistador pode repetir, esclarecer, formular de maneira diferente as questões, garantindo que está a ser compreendido.

A entrevista semiestruturada é sobretudo utilizada quando o investigador pretende compreender o significado de um acontecimento ou de um fenómeno experienciado pelos participantes. Nesta variante, o entrevistador esboça uma lista de temas a abordar, constrói questões com integridade com essas temáticas e apresenta-as ao participante numa ordem que considera pertinentes (Fortin, 2009).

As entrevistas semiestruturadas concretizadas às orientadoras cooperantes decorreram no intervalo de trabalho com as crianças/alunos e as mesmas. Estas permitiram que no bloco A, fossem recolhidos dados biográficos, percurso académico e profissional dos docentes, no bloco B dados acerca da prática pedagógica das mesmas e, por fim, no bloco C, dados sobre a opinião relativamente ao projeto desenvolvido (ver *apêndices A e B*). A primeira entrevista ocorreu no ano letivo de 2018/2019 à educadora cooperante e a segundo no ano

letivo de 2019/2020 à professora, no contexto de EPE a entrevista foi realizada na segunda semana de estágio, enquanto no contexto de 1º CEB foi concretizada na penúltima semana de aulas.

Objetivos da entrevista semiestruturada concretizada à educadora cooperante:

Bloco A

- Identificar aspetos de ordem profissional.

Bloco B

- Indagar as dificuldades sentidas pela educadora ao incluir as crianças de outros países.
- Compreender a relação que a educadora estabelece com as famílias.
- Perceber como a educadora resolve conflitos entre as crianças.
- Entender como é feita a inclusão de crianças de culturas distintas, em grande grupo.
- Saber como as crianças estabelecem contacto umas com as outras.

Objetivos da entrevista semiestruturada concretizada à professora cooperante:

Bloco A

- Identificar aspetos de ordem profissional.

Bloco B

- Indagar as dificuldades sentidas pela professora ao incluir os alunos de outros países.
- Compreender a relação que a professora estabelece com as famílias.
- Perceber como os alunos interagem, de forma profícua, com os seus pares.
- Entender como é feita a inclusão de alunos de culturas distintas, em grande grupo.

Bloco C

- Aferir sobre a pertinência do projeto implementado.

3.7.6. Inquérito por questionário.

O inquérito por questionário elimina, frequentemente, a comunicação oral entre o inquiridor e o inquirido. Este tipo de técnica possibilita ao investigador chegar a um maior

número de pessoas e pessoas cujo contato direto não existe. Os inquéritos por questionário podem conter perguntas de resposta aberta ou resposta fechada. Segundo Gil (1999), um questionário pode ser definido como “(...) uma prática de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões (...) tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, interesses, expectativas (...)” (p. 128). Neste estudo, em contexto de 1.º CEB, foi utilizado um inquérito por questionário com respostas fechadas, ou seja, foram patenteadas diferentes possibilidades de resposta. No final, este tipo de resposta permitiu-nos tratar os dados obtidos de uma forma quantitativa (ver *apêndices C e D*).

Objetivo do Pré-teste aplicado aos alunos:

- Perceber o que conhecem acerca da diversidade linguística e cultural.

Objetivo do Pós-teste aplicado aos alunos:

- Perceber o que aprenderam acerca da diversidade linguística e cultural.

3.8. Etapas de investigação

Esta investigação passou por quatro momentos primordiais: o primeiro momento consistiu na formulação do problema, o segundo na recolha dos elementos, o terceiro na implementação de dados e o quarto momento na divulgação dos resultados e conclusões.

No primeiro momento de investigação emergiu o problema, que surgiu devido a algumas crianças do grupo apresentarem diferentes nacionalidades, assim como os seus familiares. Ao longo do período de observação, verificámos que estas crianças não se relacionavam com as outras, particularmente, pela língua materna não ser idêntica, o que dificultava a comunicação entre elas.

No segundo momento, procedemos à recolha de elementos, onde se construiu e promoveu o plano de ação adaptado aos interesses e necessidades das crianças/alunos. Deste modo, foram recolhidos elementos que permitiram responder a esse dilema. Nesta fase, fizemos igualmente entrevistas às orientadoras cooperantes e foram implementados inquéritos por questionário aos alunos do 1.º CEB.

No terceiro momento concretizamos a interpretação e triangulação dos dados recolhidos, ao longo da investigação com o intuito de tirar conclusões. No quarto e último momento, foram divulgados os resultados e as conclusões que estes indicam.

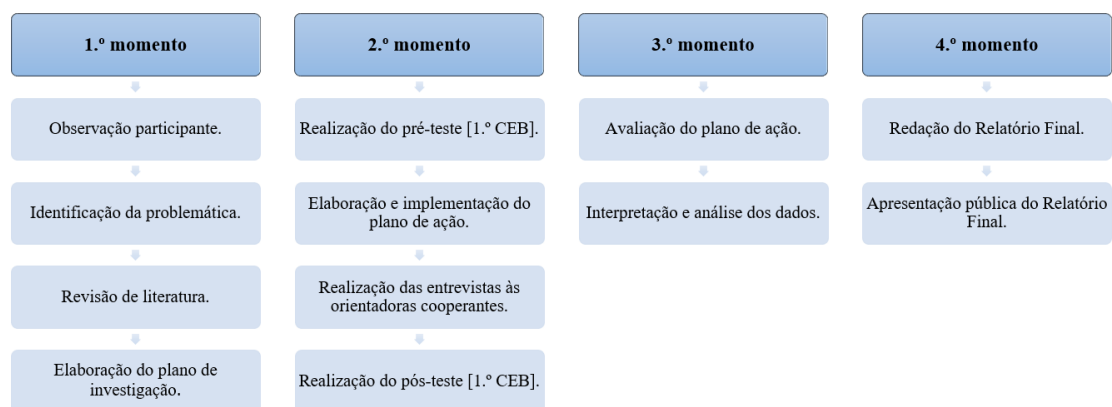


Figura 11 – Momentos de investigação

3.9. Identificação da problemática

Como já referido, a PES II foi desenvolvida em EPE, esta decorreu no ano letivo de 2018/2019, entre os meses de março e junho com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos de idade. A temática da investigação – *contributos dos jogos didáticos para a sensibilização à diversidade linguística e cultural* – surgiu devido a várias crianças do grupo apresentarem diferentes nacionalidades, assim como os seus familiares. Ao longo do período de observação, verificámos que estas crianças que possuíam outras culturas não se relacionavam com as outras, particularmente pela língua materna não ser idêntica, o que dificultava a comunicação entre elas.

Em conversa com a educadora cooperante, decidimos utilizar como estratégia educativa, os jogos didáticos, de maneira a cativar o interesse das crianças no decorrer das atividades propostas. Daí surgiu a seguinte questão de investigação “De que forma os jogos didáticos contribuem para a sensibilização à diversidade linguística e cultural na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Deste modo, surgiram os seguintes objetivos gerais:

- Analisar contributos dos jogos didáticos para a sensibilização à diversidade linguística e cultural.
- Conceber e implementar um plano de ação assente em jogos didáticos promotores da diversidade linguística e cultural.

Por conseguinte, foram estipulados dois objetivos específicos:

- Relacionar os jogos didáticos promovidos com as possíveis alterações nos comportamentos das crianças.

- Identificar e caracterizar as alterações no comportamento das crianças, após a implementação do plano de ação.

PES III e IV, foram concretizadas no 1.º CEB. Estas decorreram no ano letivo 2019/2020 entre os meses de outubro e julho com uma turma constituída por 24 alunos do 3.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os oito e os 10 anos de idade.

Após o período de observação e análise documental constatámos, identicamente ao grupo anterior, a existência de nacionalidades e línguas maternas distintas. Os alunos da turma, mostraram também um grande interesse e fascínio em aprender novas línguas, sobretudo a língua inglesa. Devido a estas razões, foi dada continuidade à temática supramencionada e foram traçados, posteriormente, os seguintes objetivos específicos, relativamente a este ano de escolaridade:

- Reconhecer realidades interculturais distintas.
- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural.

3.10. Justificação dos planos de ação e intencionalidade pedagógica

3.10.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.

O desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na EPE. Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e o desenvolvimento do pensamento, proporcionando avanços cognitivos essenciais. Não nos podemos, no entanto, esquecer que o português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a EPE. O respeito pelas línguas e culturas de crianças, além de ser uma forma de educação intercultural leva a que estas se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros. Se a aprendizagem da língua portuguesa se torna indispensável para terem sucesso na aprendizagem, a partilha da sua língua e cultura não só fortalece a autoestima e a sua identidade, como enriquece a sensibilização intercultural do grupo. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016):

Tendo em conta a facilidade de aprendizagem de uma segunda língua, a sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída na Educação Pré-Escolar. Esta sensibilização deverá ser situada no contexto específico em que as crianças se encontram, partindo das suas propostas, interesses e preferências, adotando uma abordagem lúdica e informal (p. 61).

De facto, esta sensibilização a uma língua estrangeira possibilita desenvolver um sentido mais amplo de pertença e cidadania. Os contactos com crianças de outros países, através do conhecimento direto ou por correspondência, permitem à criança identificar vantagens de saber falar e compreender outras línguas. Nos dias de hoje, a sociedade enfrenta novos desafios e para isso é fundamental que as crianças sejam sensibilizadas para a diversidade linguística e cultural, visto que o ambiente à sua volta é muito diversificado. Como realça Strecht-Ribeiro (1998) esta sensibilização deve atender às experiências e ao sentir de cada criança do grupo, caso se pretenda promover o respeito pelas línguas e culturas dos outros.

O plano de ação, no contexto de EPE, iniciou-se no dia dois de abril e terminou no dia 18 de junho de 2019. Como já foi referido anteriormente, a temática surgiu devido a algumas crianças do grupo apresentarem nacionalidades díspares, bem como as suas famílias. Com a observação realizada ao grupo reparámos que as crianças que tinham culturas diferentes não se relacionavam com as outras, sobretudo pela língua materna não ser idêntica e não conseguirem comunicar entre si. De modo a abordar com mais intensidade todos os países de origem das crianças e das famílias, concretizámos um simples sorteio e ficou decidido que iríamos abordar os seguintes países: Índia, Moldávia e Paquistão, utilizando os jogos didáticos como estratégia educativa.

Ao longo do período de desenvolvimento do plano de ação, implementámos 11 atividades dinâmicas (*quadro 4*).

Quadro 4 – Atividades e principais finalidades, em contexto de EPE

Atividades	Finalidades
«Globo terrestre»	Exploração/construção de um globo terrestre.
«Mapa Mundo»	Exploração do Mapa Mundo.
«Conhecer Portugal»	Conhecer o nosso país (Hino nacional e distritos).
«Acabar com o preconceito»	Terminar com o preconceito entre as crianças.
«Bandeiras»	Conhecer e respeitar a diversidade cultural.
«Partes do corpo humano, em inglês e romeno»	Identificar as partes do corpo humano, em inglês e romeno.
«Cores em inglês»	Saber identificar os nomes das cores, em inglês.
«Área dos Jogos»	Organizar a área dos jogos e elaborar as suas regras.
«Jogo: Lata das letras»	Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras.
«Jogo de consolidação»	Conhecer e respeitar a diversidade linguística.
«Uma manhã multicultural»	Promover o convívio entre escola-família.

Algumas das atividades implementadas, foram solicitadas pelas crianças do grupo, tendo sido uma mais-valia para o enriquecimento do plano de ação, visto que foram planificadas tendo em conta as necessidades e interesses do grupo.

O projeto compreende todas as áreas de conteúdo, incidindo mais na Área de Expressão e Comunicação, sobretudo no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, sendo que as áreas e os domínios estão interligados, de modo a trabalhar a interdisciplinaridade.

Consideram-se as “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem distintos tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as usar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender (OCEPE, 2016, p. 31).

Em seguida, será apresentada a calendarização do plano de ação (**figura 12**), assim como o desenho do plano de ação, em contexto de EPE (**figura 13**). As atividades que têm uma  são as atividades escolhidas para a explanação na apresentação e discussão de resultados.

Calendarização do plano de ação																																							
abril	qua	qui	sex	sáb	do	seg	ter	qua	qui	sex	sáb	do	seg	ter	qua	qui	sex	sáb	do	seg	ter	qua	qui	sex	sáb	do	seg	ter	qua	qui	sex	sáb	do	seg	ter				
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				
maio							«Globo terrestre»			«Mapa mundo»						«Conhecer Portugal»		«Acabar com o preconceito»				Interrupções letivas			Feriado				Interrupções letivas			Feriado		Interrupções letivas					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31								
junho	Feriado		Visita de estudo													«Bandeiras»					«Partes do corpo humano»		«Cores em inglês»																
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
						«Área dos Jogos»		«Lata das letras»		«Jogo de consolidação»					Feriado					«Manhã multicultural»			Feriado																

Figura 12 – Calendarização do plano de ação, em contexto de EPE

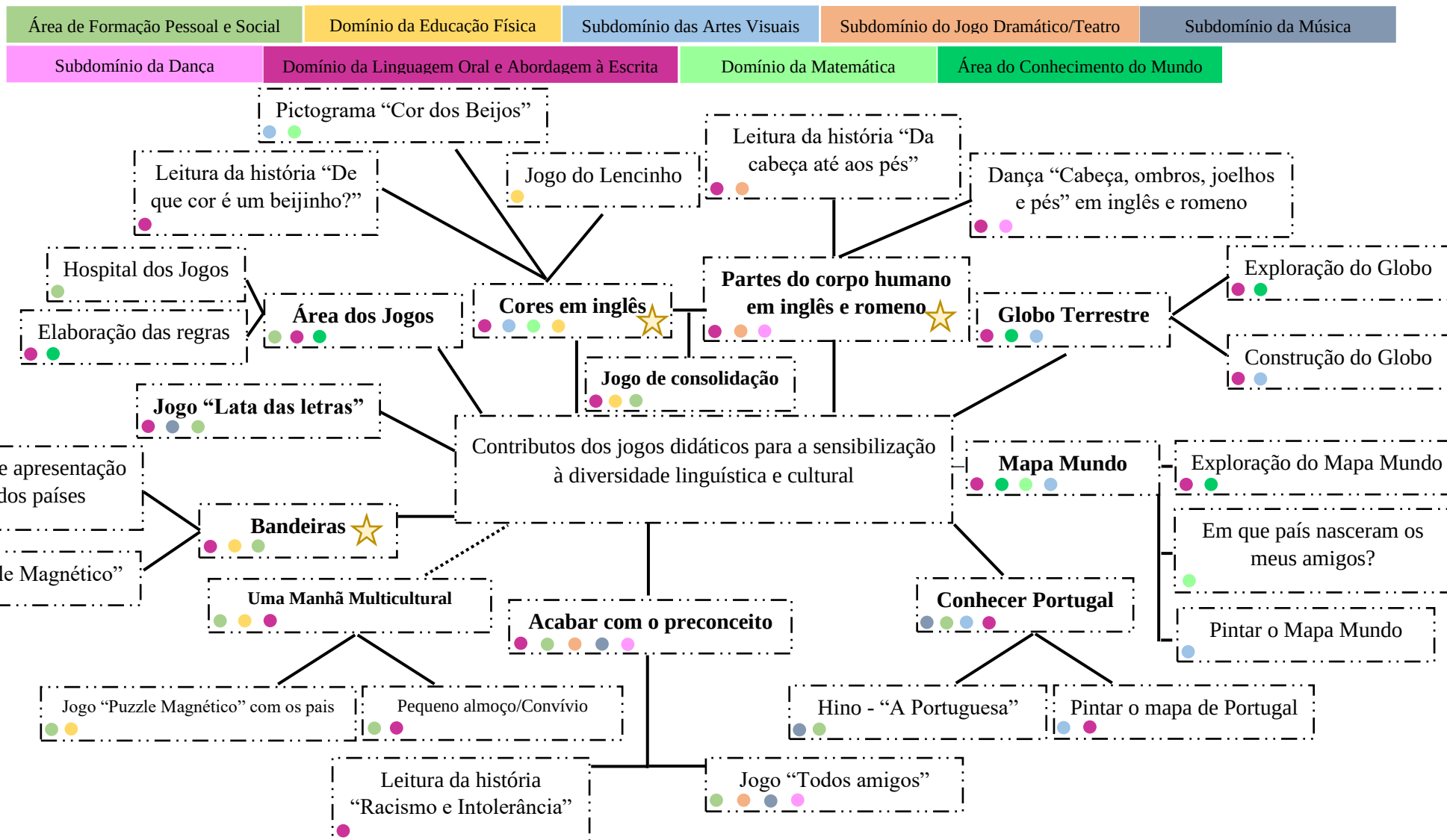


Figura 13 – Desenho do plano de ação, em contexto de EPE

3.10.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O plano de ação no contexto de 1.º CEB iniciou-se a 14 de abril e terminou no dia 26 de junho de 2020. Este plano de ação, foi delimitado tendo em conta a observação do contexto, bem como a análise dos dados recolhidos através do pré-teste (ver **apêndice C**) realizado pelos alunos. Com a implementação do inquérito por questionário, verificámos que a maioria dos alunos não sabe identificar, corretamente, a localização dos países nos respetivos continentes, assim como os aspetos culturais relativos aos mesmos.

Após o período de observação e análise documental constatámos, à semelhança do grupo anterior, a existência de nacionalidades e línguas maternas díspares. A turma demonstrou também um grande fascínio em aprender novas línguas, especificamente a língua inglesa. Por esta razão, o plano de ação foi elaborado tendo em conta este interesse do grupo e as suas necessidades, o que verificámos ter sido uma mais-valia para o seu enriquecimento. No período de desenvolvimento do plano de ação, implementámos cinco atividades (ver **quadro 5**).

Quadro 5 – Atividades e principais finalidades, em contexto de 1.º CEB

Atividades	Finalidades
« Magia da narrativa »	Escrever textos narrativos.
« Viagem à volta do mundo »	Conhecer e respeitar a diversidade cultural.
« Colorful game »	Saber identificar os nomes das cores, em inglês.
« Dia Mundial da Criança »	Abordar os Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança.
« Jogo de consolidação »	Consolidar as atividades concretizadas.

O projeto abrange todas as componentes curriculares, contudo incide mais no Português, sobretudo nos domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita e da Educação Literária.

Em seguida, será apresentada a calendarização do plano de ação (**figura 14**), assim como o desenho do plano de ação, em contexto de 1.º CEB (**figura 15**). As duas atividades que possuem a ★ são as atividades selecionadas para a exposição no Relatório Final.

É relevante realçar que todas as atividades implementadas foram concretizadas através de aulas a distância, devido à COVID-19. As atividades foram apresentadas em *Power Point*, estas foram enviadas através da plataforma eleita pela orientadora cooperante, *classroom*. Assim que os alunos concretizassem as atividades reenviavam para a plataforma. A nosso ver, esta estratégia despertou-lhes ainda mais o interesse e a motivação para participar.

Calendarização do plano de ação																																			
	sex	sáb	do	seg	ter	qua	qui	sex	sáb	do	seg	ter	qua	qui	sex	sáb	do	seg	ter	qua	qui	sex	sáb	do	seg	ter	qua	qui	sex	sáb	do	seg	ter	qua	qui
abril						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
																			«Magia da narrativa»																
maio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
				«Viagem à volta do mundo»																				«Colorful game»											
junho				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
				«Dia Mundial da Criança»																									*						

* «Jogo de consolidação»

Legenda:

Feriados
Intercalares
Interrupções letivas
Implementação de atividades do plano de ação

Figura 14 – Calendarização do plano de ação, em contexto de 1.º CEB

Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressão e Educação Plástica	Expressão e Educação Físico-Motora
Expressão e Educação Dramática	Expressão e Educação Musical	Cidadania e desenvolvimento	Inglês	TIC

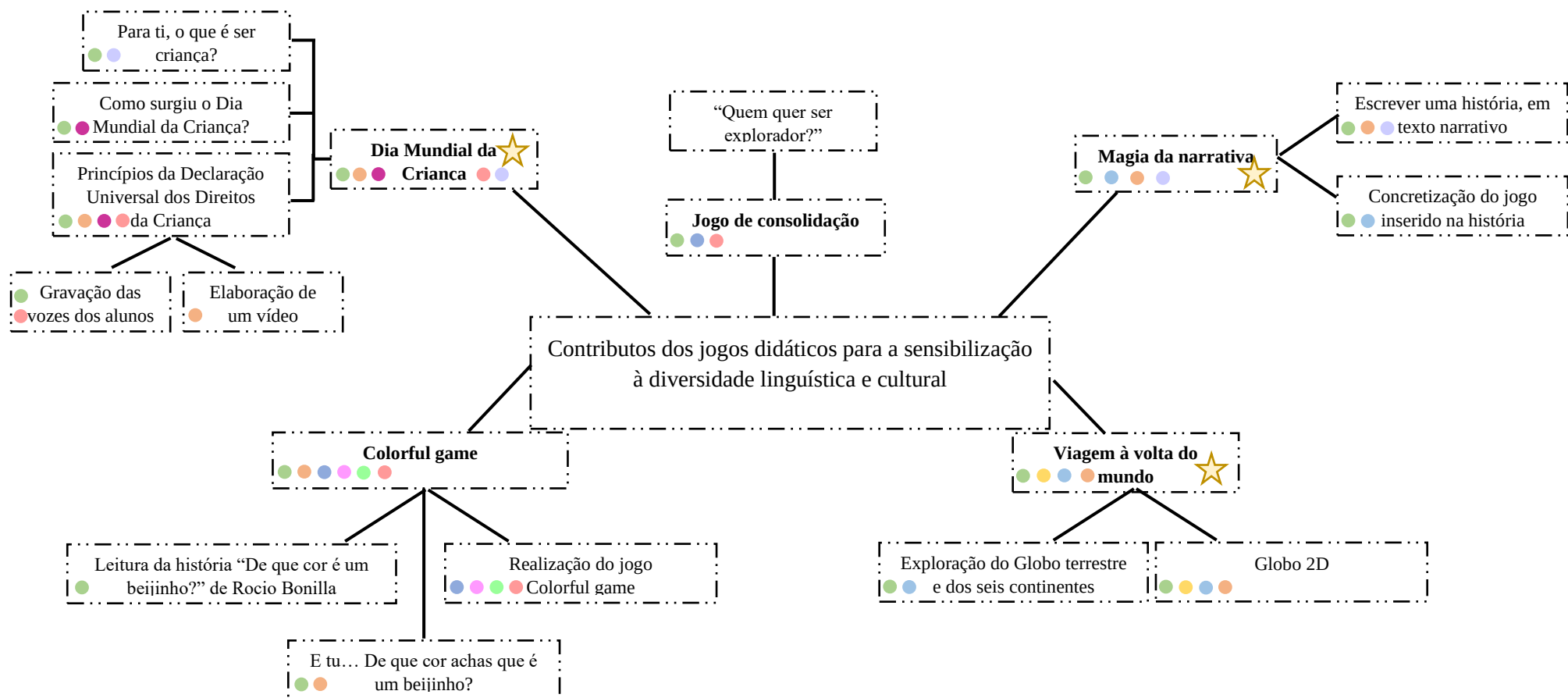


Figura 15 – Desenho do plano de ação, em contexto de 1.º CEB

Capítulo 4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Reflexão das atividades implementadas

4.1.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.

- **Bandeiras**

Esta atividade foi previamente planificada e concretizada no dia 17 de maio. (ver **apêndice E**). Elaborámos uma breve apresentação em *Power Point*, onde abordámos três países – Índia, Moldávia e Paquistão – começámos por lhes contar diferentes curiosidades acerca destes países e todas as crianças se demonstraram atentas e curiosas, especialmente as crianças que possuíam estas nacionalidades.

Quando questionámos a educadora cooperante, na entrevista (ver **apêndice A**), em relação à interação das crianças com os seus pares, obtivemos a seguinte resposta - “São um grupo de crianças que apresentam dificuldades em estabelecer uma relação, com as crianças de outras culturas”. Posto isto, tornou-se fundamental implementar uma atividade onde fosse possível abordar a diversidade cultural existente no grupo da sala vermelha, com o intuito de promover o acolhimento e a inclusão destas crianças, bem como desenvolver o respeito pelas diferenças e o estabelecimento de relações positivas de interação e aproximação das mesmas.

Inicialmente, apresentámos uma imagem do planeta Terra com diversas crianças à volta, com o intuito de abordar a diversidade cultural existente e questionámo-las se os meninos eram todos iguais e que semelhanças e/ou diferenças estas possuíam.

“**M.I.:** Os meninos são todos diferentes.

Estagiária: Porquê?

M.I.: Porque têm uma cor de pele diferente.

M.: E as roupas também são diferentes.

C.: São diferentes porque são de outros países.”

(nota de campo do dia 17 de maio de 2019)

Explicámos, brevemente, que cada país tem a sua própria cultura e costumes e que íamos

mostrar-lhes os mesmos dos três países mencionados anteriormente. Começámos por lhes apresentar os nomes dos países e pedimos-lhes para identificarem as letras, bem como o número de letras que estes tinham. As crianças patentearam, desde o início, iniciativa para participar e todas contaram o número de letras e ocorreu troca de ideias entre eles, o que foi muito positivo e entusiasmante observar. Segundo Papalia et al. (2001) “(...) à medida que as crianças adquirem o domínio das palavras (...) tornam-se mais competentes na comunicação” (p. 7).

Na entrevista (*apêndice A*), a educadora cooperante indicou que a maior dificuldade que sente ao incluir crianças provenientes de outros países é “no aspeto linguístico, sobretudo, pois tenho dificuldades em percebê-los”. Perante esta afirmação da educadora, tornou-se relevante sensibilizar as crianças para a diversidade linguística existente na sala vermelha.

A criança consegue aprender uma língua estrangeira de uma forma mais natural e espontânea se começar a aprendê-la desde cedo. É possível verificar a aquisição de um conhecimento mais sólido da mesma, pois quando uma criança está a aprender uma língua diferente da sua língua materna, esta demonstra uma grande curiosidade para tal, pois é algo novo e motivante para ela. É de realçar que a aprendizagem duma língua estrangeira fornece à criança alicerces para que esta se torne um cidadão pleno e ativo e que adquira consciência da existência de diferentes hábitos e culturas, e que estes estarão presentes na sua vida.

Em seguida, mostrámos algumas palavras em romeno, hindi, urdo e também em inglês, o que lhes despertou bastante a curiosidade e todos tentaram repetir as mesmas.

“Estagiária: Olá, em romeno é Alo.

Todos: Alo.

Estagiária: Em hindi é Namaste.

Todos: Namaste.

Estagiária: E em inglês, sabem como se diz olá?

Todos: Hello!”

(nota de campo do dia 17 de maio de 2019)

Na entrevista (**apêndice A**), a educadora cooperante foi questionada acerca das estratégias de intervenção que utiliza para ultrapassar as dificuldades que sente ao comunicar com as crianças provenientes de outros países e obtivemos a seguinte resposta: “Utilizo diversas imagens e o *google tradutor* e recorro também a uma professora de apoio”. Posto isto, de modo a utilizar estratégias semelhantes às da educadora, ao longo desta atividade, foram apresentadas várias imagens relacionadas com a temática em estudo e foi usado o *google tradutor* ao longo da apresentação das palavras em romeno, hindi, urdo e em inglês, como foi supramencionado, esta estratégia ajudou as crianças a perceberem melhor a pronúncia das palavras selecionadas e facilitou a repetição concretizada por estas.

O momento em que sentimos que as crianças estiveram mais concentradas, foi quando explanámos o porquê do A. e do S. usarem o turbante e a pulseira no pulso. Com esta breve explicação, sentimos que as crianças compreenderam o quão relevante era usar o turbante e a pulseira na religião deles e, na nossa opinião, foi uma forma de diminuir a discriminação que há com estas crianças, por parte das outras. Na apresentação colocámos também o hino dos três países, bem como uma imagem alusiva às bandeiras de cada um, tendo sido o ponto de partida para a atividade concretizada no período da tarde.



Figura 16 – Apresentação em Power Point



Figura 17 – Continuação da apresentação em Power Point

Na parte da tarde, a seguir ao almoço, efetuámos uma atividade de educação física, tendo sido um jogo com bandeiras abordadas anteriormente, intitulada *Puzzle magnético*. Concretizámos quatro *puzzles* usando paus de gelado coloridos, as imagens das bandeiras, ímanes e uma espécie de cana de pesca magnética que continha um clipe na parte inferior para apanhar as peças. Para as crianças realizarem este jogo tinham de fazer um percurso que envolvia saltar a pés juntos dentro de três arcos, subir e descer uma cadeira e, por fim saltar num só pé, isto é, a pé coxinho até chegarem à zona onde estavam expostas as peças

dos *puzzles* e a cana de pesca magnética. As crianças formaram os *puzzles* corretamente, bem como identificaram a que país pertencia a mesma. Em geral, a atividade correu como estava planeada, apenas tivemos de fazer uma alteração devido ao chão não ser adequado para as crianças rastejarem, pois podiam se magoar, por isso foi preferível substituir essa etapa do percurso para subir e descer a cadeira.

“J.: Esta é a bandeira de Portugal!

Estagiária: Muito bem J.! E as outras equipas conseguem as bandeiras do vosso *puzzle*?

M.L.: Eu acho que a nossa é a bandeira da Índia...

Estagiária: Exatamente! E a vossa C.D.?

C.D.: A nossa é a bandeira do país dos pais do F.

F.: É da Moldávia!

R.: E a nossa é do Paquistão.”

(nota de campo do dia 17 de maio de 2019)

A criança desenvolve as suas aprendizagens através da interação com o ambiente que a rodeia e com o Outro. Esta atividade propiciou o aparecimento de várias interações significativas entre o grupo e com o ambiente envolvente, pois estas cooperaram ao longo da atividade, incentivaram os amigos e ajudaram-se mutuamente, de modo a atingirem o objetivo final de construírem a sua bandeira. Facilmente, como podemos verificar na nota de campo apresentada anteriormente, todos os grupos reconheceram corretamente o país a que pertencia a bandeira que formaram nos seus *puzzles*.



Figura 18 – Concretização do percurso de educação física



Figura 19 – Construção do puzzle

O único ponto que mudaríamos era juntar uma mesa e colocar as peças do jogo em cima da mesma, visto que estas estiveram no chão ficaram um pouco sujas, o que se tornou um pouco desagradável para as crianças e os adultos segurarem. Como referem nas OCEPE (2016), “os jogos com regras, progressivamente mais complexas são ainda oportunidades de desenvolvimento da coordenação motora, de socialização, de compreensão e aceitação das regras, proporcionando, ainda, uma atividade delicada que dá prazer às crianças” (p.8)

▪ **Partes do corpo humano em inglês e romeno** ☆

No dia 21 de maio, realizámos uma das nossas atividades preferidas (ver **apêndice F**), esta consistiu em partir da leitura da história «*Da cabeça até aos pés*» de Eric Carle, para abordar com as crianças as partes do corpo humano em inglês e em romeno. Optámos por ler o livro, de uma forma mais dinâmica, pois as crianças, ao longo da história, tinham de responder a desafios que consistiam em imitar o movimento dos animais, utilizando o seu próprio corpo (bater no peito, curvar o pescoço, arquear as costas, etc.).



Figura 20 – Leitura da história “Da cabeça até aos pés”



Figura 21 – Crianças a imitar os movimentos dos animais

Seguidamente, solicitámos que se sentassem na área do tapete para fazermos em conjunto uma breve síntese da atividade, e questionámos-lhes sobre as partes do corpo que usaram no decorrer do “jogo” e para que serviam no nosso dia a dia.

“J.: Utilizamos as mãos e os pés.

Estagiária: E para que servem as mãos, no nosso dia a dia?

M.L.: Para bater palmas.

J.: Para segurar nas coisas.

L.M.: Para brincar com os jogos.

Estagiária: Muito bem! E para que utilizamos os pés?

C.D.: Para correr, saltar e andar.”

(nota de campo do dia 21 de maio de 2019)

Posteriormente, perguntámos se ainda se lembravam das línguas oficiais da Moldávia, do Paquistão e da Índia e referimos que íamos dançar a música «*Cabeça, ombros, joelhos e pés*» em português, em inglês e por fim, em romeno. Rapidamente as crianças formaram uma roda em pé, na área do tapete, e começámos por dançar em conjunto com as crianças, sem música, o que contribuiu para a memorização da sucessão de passos que iam surgindo ao longo da canção. Segundo as OCEPE (2016):

através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento e aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a estímulos. A dança beneficia o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum (p. 57).



Figura 22 – Crianças da dança a música «Cabeça, ombros, joelhos e pés»

A sensibilização à diversidade linguística remete-nos para a mobilização do lúdico que para além de permitir o desenvolvimento de competências afetivas, sociais e também cognitivas, trata-se duma atividade prazerosa, manifestada espontaneamente pela criança, sendo por si desejada e praticada com alegria (Pessanha, 2001).

No que concerne à importância do jogo na sensibilização à diversidade linguística, podemos referir que este permite o desenvolvimento da comunicação, pelo que, se a sua concretização tiver como objeto as línguas, Materna e Estrangeiras, estas acabam por ser utilizadas naturalmente pelas crianças (Coelho, 2007). O jogo pode ainda levar a que estas crianças se sintam menos inibidas em usar as línguas estrangeiras, visto que através deste podem melhorar algumas das suas capacidades, como a pronúncia e a entoação, ao mesmo tempo que brincam com rimas ou canções (Lucas, 2000). Para além disto, ao explorarem as línguas através do jogo, as crianças sentir-se-ão menos receosas face ao erro. Hagège (1996) refere que:

o jogo surge como uma das atividades que estimulam as crianças aos mais diversos níveis por isso desempenham na sensibilização à diversidade linguística um papel relevante, fomentando a integração das crianças no grupo e um sentimento de partilha, assim como a construção coletiva do sentido das formas linguísticas (p. 63).

Na nossa opinião não realizaríamos alterações na atividade e pensamos que correu muito bem, pois as crianças manifestaram alegria e satisfação em concretizá-la. A dança dinamizada, em inglês, foi mais simples devido a possuírem o conhecimento de como se pronunciavam as palavras, no entanto a dança, em romeno, também foi bastante eloquente pois adquirimos em conjunto novos conhecimentos da língua do país de uma das crianças pertencentes ao grupo. As crianças, apesar de exporem certas dificuldades em pronunciar as palavras em romeno, esforçaram-se e conseguiram memorizar uma ou duas, o que para nós já foi relevante, pois demonstrou que estiveram atentas e gostaram de a concretizar. Gostaríamos de realçar que as crianças oriundas de outros países também participaram e estes foram ajudados pelos outros colegas o que comprovou o que a educadora cooperante mencionou na entrevista (*apêndice A*) “Ajudam-se mutuamente (...)”.

“A atividade desenvolvida ofereceu momentos de partilha de saberes com a valorização do trabalho cooperativo entre pares e proporcionou a interação social. A situação criada, em contexto de sala, ampliou e enriqueceu a aprendizagem das competências sociais do grupo”.

(comentário da educadora na narrativa reflexiva do dia 21 de maio de 2019)

▪ **Cores em inglês** ★

No dia 23 de maio, implementámos uma atividade que apresentava como principal finalidade abordar as cores em inglês, através do jogo do lencinho (ver **apêndice G**). Começámos por ler a história “De que cor é um beijinho?”, de Rocio Bonilla. Tendo sido uma história que não tinham tido contacto demonstraram-se atentas e curiosas em saber de que cor era o beijinho.



Figura 23 – Livro “De que cor é um beijinho?”

Em seguida, distribuímos as crianças pelas áreas e fomos chamando uma de cada vez para concretizarem a segunda atividade que consistiu em elaborar um gráfico, ou seja, um pictograma com a cor correspondente aos seus beijos. Todas as crianças participaram nesta atividade com alegria. No início da atividade, a criança R., disse que gostaria de ser o primeiro a fazer o seu coração. Entregámos a esponja, com o coração, e questionámos-lhe qual era a cor do beijo e obtivemos a resposta vermelho, porém uma das crianças do grupo aproximou-se e em dois segundos de distração o R. começou a pintar a cartolina e não carimbar como era pretendido. De imediato, o repreendi e o comentário dele a seguir deixou-nos um pouco tristes e apreensivas.

“**R.:** Opá, já falhei outra vez... (voz triste).”

(nota de campo do dia 23 de maio de 2019)

Para que a criança não sentisse que falhou, em conjunto com ela colámos um pedaço de uma folha por cima e ela pintou com tinta branca para disfarçar e fez, posteriormente, o novo carimbo. Esta iniciativa de arranjar o pictograma, com a criança em questão, tornou-se crucial para ela compreender que não faz mal errar e que, se nós quisermos, é possível arranjar uma solução. A atividade correu muito bem e conseguimos perceber que existem

crianças no grupo que já apresentam uma coordenação motora fina desenvolvida, contudo há outras que ainda necessitam de auxílio. De maneira, a concluir a atividade do gráfico, analisámos em conjunto os resultados obtidos.

“Estagiária: Qual foi a cor mais escolhida’

M.L.: O cor-de-rosa.

Estagiária: Porquê?

M.L.: Porque é a torre que está mais alta.

Estagiária: Muito bem! E quantas cores foram escolhidas duas vezes?

J.: O vermelho e as de todas as cores.

Estagiária: E quantas foram escolhidas apenas uma vez?

A.: Verde, amarelo, branco, azul, preto e cinzento.

C.: Ninguém escolheu o roxo, nem o castanho.

Estagiária: Pois não... e quantas crianças pintaram a cor do seu beijinho?

Todos: (contaram os corações carimbados) 14!”

(nota de campo do dia 23 de maio de 2019

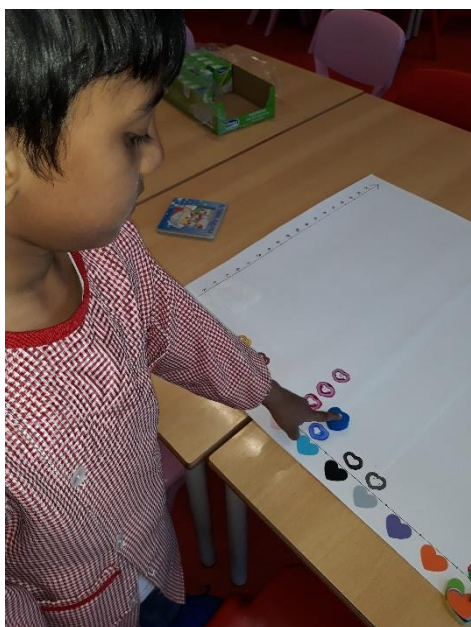


Figura 24 – S. a carimbar o coração



Figura 25 – Crianças a analisar o pictograma

À tarde, a partir desta atividade abordámos as cores em inglês através do jogo do lencinho. Este jogo foi realizado no exterior e dividimo-los em dois grupos e distribuímos as pulseiras, de modo aleatório pelos elementos de cada grupo. Estas pulseiras possuíam as cores dos beijinhos e foi possível observar uma competição saudável entre as crianças, o que foi gratificante para nós. Usámos um lenço colorido e ao longo do jogo proferimos, tanto as cores em inglês como em português e as crianças que possuíam a pulseira com a cor tinham de correr e apanhá-lo. Foi muito significativo ver a cooperação entre o grupo, porque quando uma das crianças não associava a palavra proferida à cor da sua pulseira, os outros avisavam-na para a ajudar. A maior parte das crianças, conseguiram identificar as cores em inglês e a nosso ver a concretização desta atividade foi um sucesso. Todas as crianças mostraram prontamente, iniciativa para ficarem com as suas pulseiras e inclusive no dia seguinte algumas ainda a tinham no pulso.

Segundo Guedes (1991) os jogos tradicionais são atividades ricas para o desenvolvimento do ser humano a nível de várias competências, pelo que devem ser vistos como um meio educativo (p. 52).



Figura 26 – Crianças a participar no jogo do lencinho



Figura 27 – Jogo do lencinho

No dia 3 de junho, depois de cantarmos a música do *Bom dia*, decidimos terminar o nosso pictograma a “Cor dos Beijinhos”, pintando o título com cotonetes, partindo da ideia facultada por uma das crianças.

“R.: As letras estão brancas... temos de as pintar.

Estagiária: E vamos pintar as letras de que cor?

R.: Da cor dos nossos beijinhos, como está aqui.

Estagiária: E que materiais vamos usar para pintar?

R.: Tintas!”

(nota de campo do dia 23 de maio de 2019)

Optámos por usar cotonetes devido a ser algo que eles nunca utilizaram para pintar, tanto em sala como em casa. A nosso ver foi uma mais-valia porque a atividade tornou-se mais atrativa, incitando o desenvolvimento da coordenação motora fina. Pintar é por excelência marcante, para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação das crianças. De acordo com Sousa (2003):

o facto de estimularmos a criatividade é uma maneira de provar às crianças que confiamos nelas, que acreditamos nas suas potencialidades, e ao apresentarmos esta confiança levará a criança à descoberta que a sua criação é mais significativa que a sua simples execução. Portanto, a própria criança ao ter esta noção compreenderá que a técnica usada é somente uma menira para dar forma à sua imaginação (p. 22).

Todas as crianças participaram nesta atividade, é notável o ritmo de aprendizagem díspar do grupo de crianças da sala vermelha, porque algumas já eram capazes de humedecer o cotonete na tinta e pintar a letra do título, de forma autónoma, porém outras necessitaram de mais auxílio da nossa parte. No decorrer desta atividade, todas as crianças se sentiram incluídas, felizes e valorizadas mostrando iniciativa para participar, até a criança com NE, que se sentou na cadeira sem ninguém a chamar e apontou para a tinta com um sorriso no rosto. A principal finalidade da inclusão na nossa opinião, não é unicamente de integração física, muito pelo contrário é tentar que todas as crianças tenham acesso a uma igualdade de direitos e que possam aprender juntos, independentemente das suas diferenças.



Figura 30 – M. a pintar com o cotonete



Figura 28 – M.L. a pintar



Figura 29 – S. a pintar a letra O

4.1.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

▪ Magia da narrativa ☆

Esta atividade foi previamente planificada e concretizada entre os dias 14 e 24 de abril de 2020 (ver **apêndice H**). No decorrer do período de observação-ação, assim como no de intervenção em corresponsabilização verificámos que uma das maiores fragilidades dos alunos era a escrita. Com esta atividade, pretendíamos cativar o interesse dos alunos em relação à escrita de textos e estimular a sua criatividade.

De acordo com Martins e Niza (1998), “a aprendizagem da escrita é considerada como uma tarefa cognitiva em que o aprendiz tem em primeiro lugar de adquirir conceitos para posteriormente os poder transformar em procedimentos automatizados (...)” (p. 19), ou seja, inicialmente as crianças têm de entender para que serve a escrita. Seguidamente, têm de perceber quais os procedimentos inerentes à escrita tais como conhecer as palavras e o seu significado e compreender o significado do texto, entre outros e, por fim, a criança já é capaz de escrever um texto sem ter necessidade de estar a pensar sistematicamente e conscientemente nas palavras que pretende.

Na nossa sociedade a expressão escrita é cada vez mais fundamental, uma vez que estamos rodeados por informação que é essencial interiorizar de uma maneira eficiente e eficaz. Desta forma, é elementar que se principie, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a criar leitores e escritores que consigam acompanhar esta sociedade em que a informação “viaja” rapidamente.

A primeira atividade implementada, relativamente ao plano de ação, intitula-se de «Magia da narrativa», depois de analisarmos as evidências que recebemos pela *classroom* podemos declarar que os alunos concretizaram a tarefa com sucesso e corresponderam ao que lhes foi solicitado. Este primeiro desafio consistiu em escrever uma narrativa, onde a personagem principal seria uma criança com uma nacionalidade díspar. Na apresentação realizada em *Power Point*, com a explanação da atividade, foi exibida uma tabela com a distribuição aleatória das nacionalidades.

A magia da narrativa

Nacionalidade alemã Bianca Ulbra	Nacionalidade brasileira Sofian da Silva	Nacionalidade espanhola África Agredy	Nacionalidade francesa Diego Gomes
João Terragum	Silvia Vasconcelos	Diana Dambrava	Salma Ferreira
João Paulo Van-Duven	Luca Terragum	Rafael Eduardo	Marlon Eduardo
Nacionalidade guineense Ana Fula Fátima	Nacionalidade inglesa Daniel Kenny	Nacionalidade italiana Diana Martins	Nacionalidade portuguesa Rafael Vaz
Abraim Balle	Kayron Nascimento	João Pudent	Sara Mendes
Nuno Djalá	Leandro da Silva	Rafael Vendas	Ulisses Salazar

Figura 31 – Distribuição da nacionalidade das personagens

Segundo Reis e Lopes (2007) a narrativa está presente em diversos suportes existentes no nosso quotidiano, como por exemplo, nas histórias orais, nas histórias escritas, ou mesmo no cinema ou no teatro. A narrativa é uma sequência de acontecimentos que se caracteriza pela presença de personagens, espaços e de tempo. Tal como Niza, Segura e Mota (2011) mencionam “(...) o texto narrativo apresenta um conjunto de características específicas, sobretudo em determinado contexto espaço-temporal que enquadra a interação entre as personagens e uma sequência de acontecimentos singulares que atraem os leitores” (p.63)

Após os alunos verificarem qual era a nacionalidade que lhes foi atribuída, teriam de descobrir qual a língua materna das suas personagens, isto é, a língua que se falava no país onde nasceram. Na narrativa, deveriam criar situações de diálogo e sempre que fosse a personagem principal a falar, as falas teriam de ser escritas na sua língua materna. Para a construção da história, todos os alunos teriam de pesquisar curiosidades da cultura e dos vestuários típicos do país e integrá-los na sua escrita. Para articular com as Artes Visuais, sendo uma das componenetes curriculares de eleição da turma, os alunos teriam de ilustrar a história, usando os materiais à sua escolha, como lápis de cor, canetas de feltro, recortes e colagens, entre outros. De forma a possuir uma parte lúdica, os alunos foram desafiados a gravar, juntamente com a família, a realização do jogo que seleccionaram.



Figura 32 – Narrativa concretizada pelo aluno J.

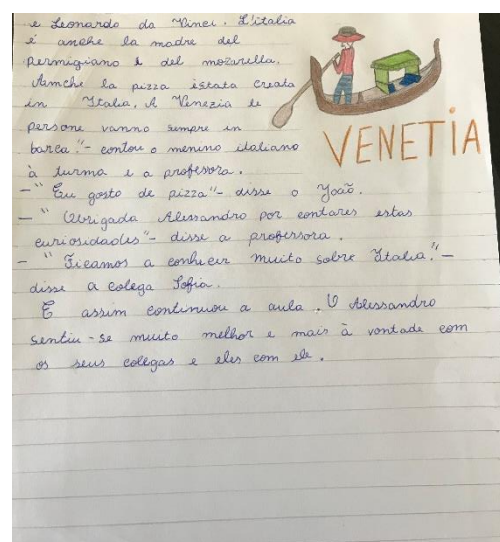
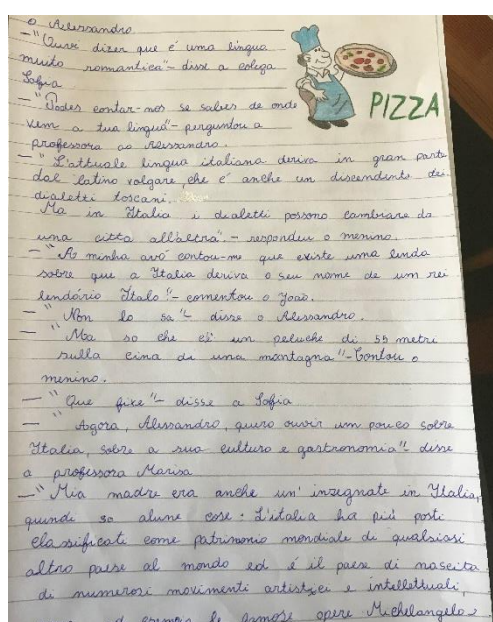
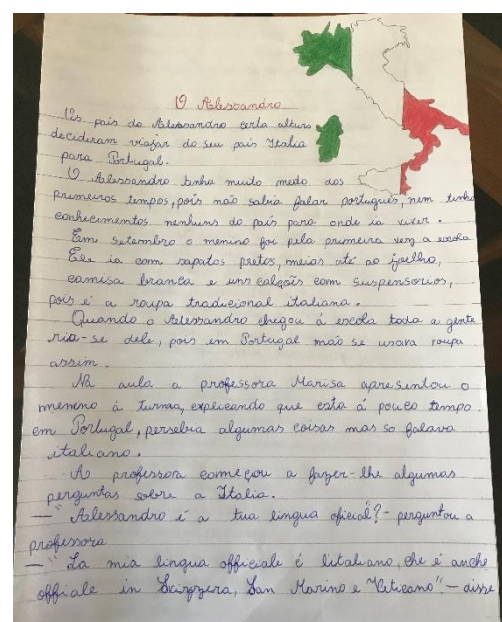


Figura 33 – Narrativa concretizada pelo aluno I.

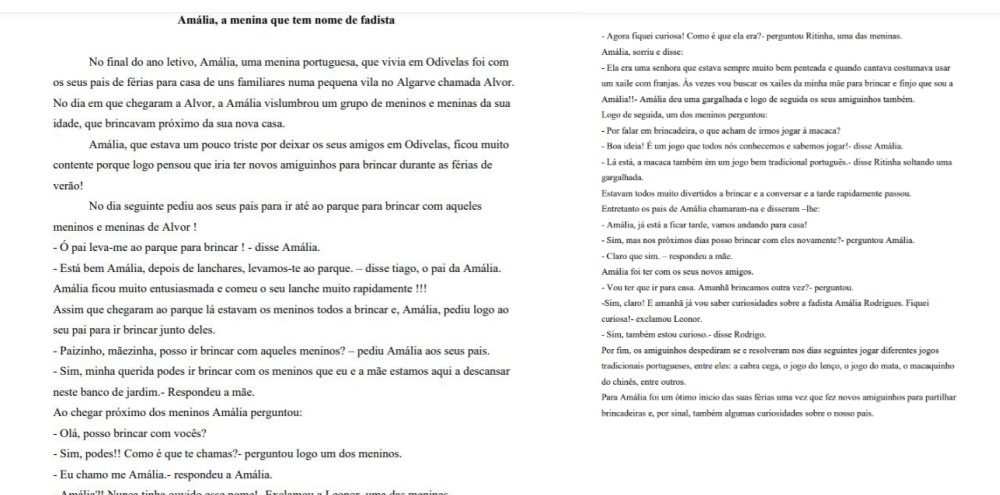


Figura 34 – Narrativa concretizada pelo aluno S.



Treze alunos participaram na atividade, o que nos deixou bastante satisfeitos. Foi possível verificar alguns erros ortográficos, assim como falta de pontuação no decorrer dos textos. A linguagem escrita, tal como a leitura, de acordo com Sim-Sim (2007):

necessita também de um processo formal de ensino-aprendizagem. A produção escrita é essencial para o crescimento de um indivíduo, integrado numa sociedade onde se exige que os cidadãos sejam capazes de redigir corretamente e de adequar os diferentes tipos de texto à sua respetiva função (p. 25).

Segundo as Aprendizagens Essenciais de Português (2018), referentes ao Ensino Básico, no domínio da escrita, é esperado que, no final do 1.º CEB, os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista uma diversidade de objetivos comunicativos, o que implica o desenvolvimento de competências específicas, tais como, compor um texto com uma organização discursiva adequada e com diversidade vocabular, cumprir as normas, como a ortográfica e corresponder os sinais específicos de representação escrita da língua.

É reconhecido pelo Ministério da Educação (ME) a relevância de ser promovido o contacto e a cooperação entre as famílias e as instituições escolares, na medida em que estes dois sistemas ajudam para a educação de cada criança, sendo essencial a existência de uma relação próxima entre eles. Através da atividade, foi favorecida esta aproximação escola-família, pois os familiares participaram ativamente na atividade, ajudando os seus educandos a escrever a narrativa, assim como foi possível verificar a sua participação nos vídeos alusivos ao jogo selecionado.

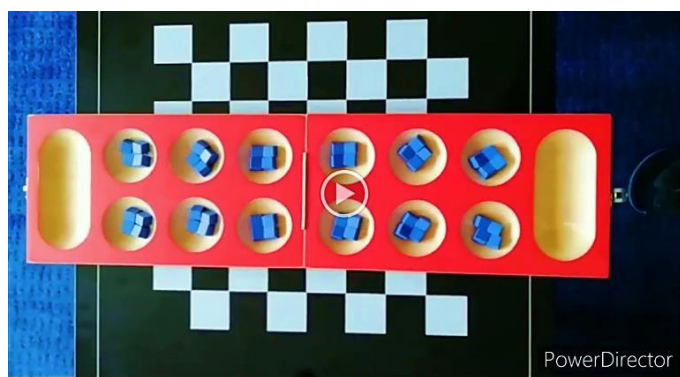


Figura 35 – Vídeo alusivo ao jogo uril (Angola)

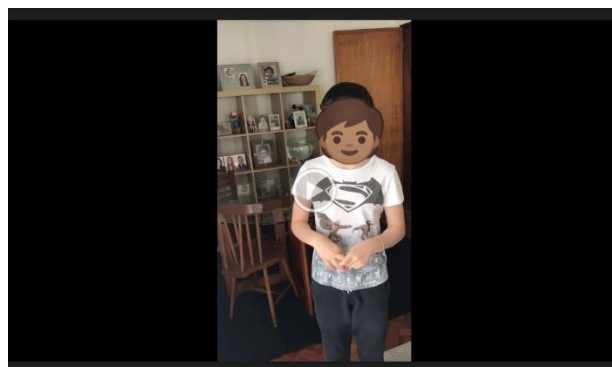


Figura 36 – Vídeo alusivo ao jogo strega comanda color (Itália)

A intervenção dos pais na educação dos filhos é essencial, pois um dos benefícios desta dinâmica de envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola é a influência que as mesmas trazem ao nível da motivação dos alunos para as aprendizagens, pois estes sentem e valorizam o apoio, interesse e acompanhamento da família. Segundo Davies (1989), “(...) o envolvimento dos pais pode ser visto como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que pode ter efeitos sociais e educacionais para além do impacto positivo nas crianças.” (p. 39). Na nossa opinião, é crucial que nos dias de hoje, a escola seja impulsionadora de políticas e estratégias que promovam uma maior aproximação dos pais com a escola. É essencial começar a dar mais atenção a esta parceria de modo a possibilitar aos alunos desempenhar o seu papel, de maneira mais motivada e segura, tendo em vista o seu bom percurso e progresso na vida escolar e familiar.

▪ **Viagem à volta do mundo** ★

Esta atividade foi previamente planificada e concretizada entre os dias quatro e 10 de maio de 2020 (*apêndice J*). Esta atividade surgiu com o intuito de abordar com a turma os continentes, assim como a localização dos países que estávamos a trabalhar, visto que através da análise dos resultados do Pré-Teste (*apêndice C*) conseguimos verificar que a maioria dos alunos não conseguiu indicar corretamente a localização dos países. Segundo Cozza e Santos (2004):

o estudo do meio propicia a possibilidade de conhecer e aprender outros modos de vida, entrar em contacto com diferentes leituras do mundo, ter a experiência prática dos conhecimentos aprendidos em sala de aula, desenvolver a linguagem escrita e linguagem visual, desenvolver o nível de atenção e de observação nos processos de elaboração dos registos, desenvolver a capacidade de obter e selecionar informações, rever atitudes e valores dos grupos e individuais (p. 14).

No dia um de maio, durante a aula *zoom* iniciámos a temática da atividade, isto é, aproveitámos para relembrar com a turma os continentes e a localização dos mesmos.

“Estagiária: Para representar o planeta Terra na sua totalidade recorremos a que objeto?

M.: Normalmente utilizamos um globo, como temos na nossa sala.

Estagiária: Muito bem! E no globo é possível observarmos zonas com cores diferentes... o que representa a cor azul?

R.: A parte líquida, ou seja, a água.

M.: E os continentes são representados com a cor verde.

Estagiária: Perfeito! E quais são os continentes que conhecem?

I.: Ásia, África, América, Europa, Oceânia... e Antártida.”

(nota de campo do dia 1 de maio de 2020)

Quando questionámos a professora cooperante acerca da inclusão dos alunos de culturas diferentes, em grande grupo, obtivemos a seguinte resposta: “É através da descoberta de novos costumes, partilha de novas línguas quando é o caso, e novas brincadeiras e partilha de experiências da sua terra de origem, como por exemplo como é a escola noutros países”

(ver **apêndice B**). Posto isto, achámos também interessante construir uma atividade onde fosse possível abordarmos as línguas oficiais, assim como aspetos culturais dos países em estudo, de modo a cativar a curiosidades dos alunos da turma.

Esta atividade consistiu em contruir um Globo 2D, apresentámos os materiais para ser mais fácil para os alunos, bem como os passos que deveriam seguir. O primeiro passo constava em desenhar, numa cartolina azul A4 ou numa folha branca, uma circunferência com um raio de 10 centímetros. Como é possível verificar na **figura 38**, uma das crianças não tinha um compasso e utilizou um pionés e um fio para realizar a sua circunferência.

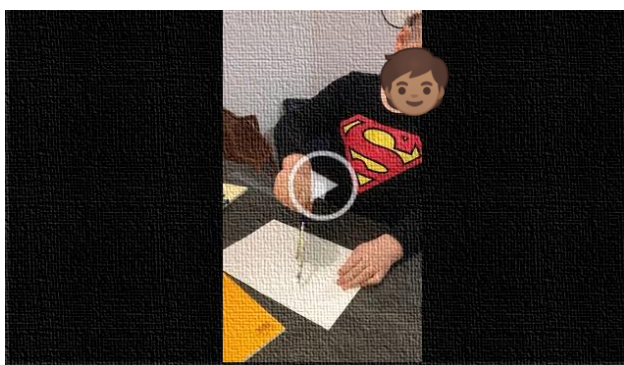


Figura 37 – B. a desenhar a circunferência com compasso

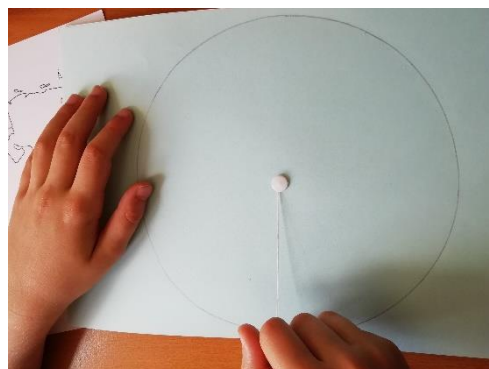


Figura 38 – J. a desenhar a circunferência

Em seguida, os alunos deveriam recortar a circunferência usando uma tesoura, bem como os seis continentes (que foram enviados em anexo). Se não conseguissem imprimir, estes poderiam decalcar as imagens dos continentes, usando uma folha branca A4 e um tablet/computador. Após recortarem os continentes, deveriam colá-los no globo, identificá-los e pintá-los com lápis de cor.



Figura 39 – Aluna a pintar os continentes



Figura 40 – Aluna a colar os continentes

Posteriormente os alunos recortaram quatro palhinhas em oito partes, cada uma com sete

centímetros. Utilizando uma folha branca A4 recortaram também oito retângulos com três centímetro de comprimento e dois centímetros de largura, onde teriam de desenhar as oito bandeiras correspondentes aos países selecionados inicialmente. Após concretizarem este penúltimo passo, os alunos colaram-nas nas palhinhas e nos continentes onde se situavam. Relativamente ao último passo, utilizando a mesma folha branca A4 os alunos recortaram novamente oito retângulos com cinco centímetros de comprimento e três centímetros de largura. Nestes escreveram o *nome do país*, a *língua oficial* e um *aspeto cultural*.



Figura 42 – Realização das bandeiras



Figura 41 – F. a colar as bandeiras



Figura 43 – Finalização do globo

No primeiro olhar sobre os dados foi possível apurar que esta atividade do *Globo 2D*, foi uma das mais votadas pelos alunos, o que nos deixou muito satisfeitas e contentes. A implementação desta atividade possibilitou atingir os objetivos específicos do estudo, visto que os alunos identificaram realidades interculturais distintas e foram sensibilizados para a diversidade linguística e cultural. Conseguimos apurar, através da análise realizada aos Pós-testes, que os conhecimentos foram adquiridos pelos alunos.

É essencial que se adote uma educação pela arte, “(...) não com o propósito de ensinar a Arte, mas de utilizar esta como meio de promover a Educação” (Sousa, 2003, p. 80).

“L.: Adorei fazer o globo e também aprendi muito, obrigada.”

(nota de campo do dia 10 de maio de 2020)



Figura 44 – Globo 2D realizado pelo B.

▪ **Dia Mundial da Criança** ★

Esta atividade, foi previamente planificada e concretizada entre os dias um e sete de junho (*apêndice L*) e esta surgiu devido a ser comemorado no dia um de junho, o Dia Mundial da Criança.

A tecnologia faz parte do quotidiano dos alunos e não reconhecer que é necessário reavaliar as estratégias de ensino-aprendizagem é uma limitação por parte da escola, dos docentes e de todos aqueles que estão envolvidos nos processos educativos, uma vez que os jovens de hoje têm uma nova forma de aceder à informação.

Como motivação, foi solicitado aos alunos que respondessem à questão: «Para ti, o que é ser criança?», usando a plataforma *Mentimeter*. Depois de clicarem no *link*, dado por nós e escreverem o código, a turma foi desafiada a escrever três a quatro palavras que simbolizassem o que é ser criança para eles (*figura 45*).

Para ti, o que é ser criança?

Mentimeter



Figura 45 – Nuvem de palavras, relativa à questão «Para ti, o que é ser criança?»

Como é possível verificar, na *figura 45*, a nuvem de palavras relativamente ao que é ser criança tem palavras muito interessantes e criativas. Os alunos demonstraram-se bastante entusiasmados em participar e foi uma forma de compreender as ideias prévias que tinham acerca do tema em questão. O uso das tecnologias, a nosso ver, é geralmente motivador para os alunos de hoje. Como podemos observar, as palavras de destaque são as seguintes: aprender; amizade; diversão; felicidade; brincar; jogar; amar; pintar; amor; crescer e por fim, estudar.

Para esta atividade foi elaborada uma apresentação em *Power Point*, onde foi inicialmente explicado o significado de «Dia Mundial» e explicitado como surgiu o «Dia Mundial da Criança», assim como os Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança (ver *figura 46*).



Figura 46 – Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança

Nesta sociedade cada vez mais global, onde as distâncias se estreitam pelo uso das TIC, a língua inglesa ganhou um estatuto de «língua universal», isto é, a língua que parece ser considerada a mais importante a aprender como segunda língua, para que seja possível comunicar com qualquer pessoa em qualquer parte do Mundo. Segundo McKay (2008):

a componente curricular “inglês” tem vindo a constituir-se como uma ferramenta comum de contacto assistindo-se a uma procura da sua aprendizagem desde os primeiros anos de escolaridade, em vários países, o que transforma o seu ensino-aprendizagem numa indústria sustentada. De facto, passando a desempenhar um papel determinante de uma cultura de massas (p. 26).

visa cooperar para o progresso de comportamentos e de atitudes, de diálogo e no respeito pelos outros, alicerçando maneiras de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores de igualdade, democracia e da justiça social.

Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança

Memorização	Food	Amor	Love	Brincar	Play
Bianca	Arthur	Elizicia	Emão	Braim	João Paulo
Compreensão	Understanding	Educação	Education	Idiidade	Happiness
Diana	Ara Pêla	Diogo	Leonardo	Rafael Eduardo	Tulipa
Igualdade	Equality	Liberdade	Freedom	Nacionalidade	Nationality
Denis	Brian	Nino	Joan	Sara	João Henrique
Nome	Name	Proteção	Protection	Ida	Life
Cássia	Marlim	Daniel	Lúcia	Rayron	Rafael Venhas
Somos todos iguais		We are all the same		Se tiverem dúvidas a pronunciar as palavras em inglês devem utilizar o Google Tradutor: basta escreverem a nossa palavra e clicar no símbolo @ para ouvir. https://translate.google.pt/#pt-pt-57	
		Todos			

Figura 47 – Distribuição dos Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança

71



Figura 48 – Decoração realizada por A.

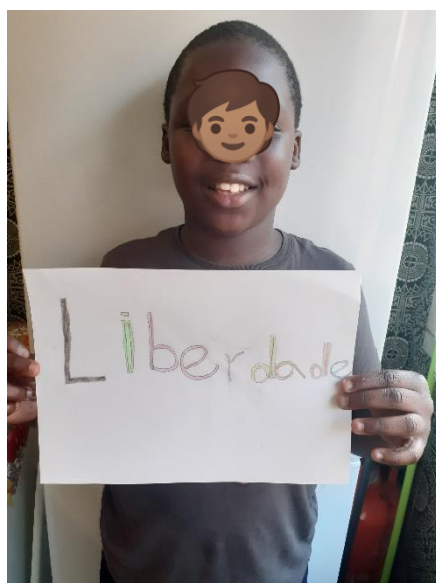


Figura 49 – Decoração realizada por N.



Figura 50 – Decoração realizada por F.



Figura 51 – Decoração realizada por R.



Figura 53 – Decoração realizada por B.



Figura 52 – Decoração realizada por S.

No primeiro olhar sobre os dados foi possível apurar que a atividade do «Dia Mundial da Criança», foi uma das mais votadas pelos alunos, o que nos deixou muito entusiasmadas e felizes. Os alunos, demonstraram-se empenhados e motivados para ajudar na realização do vídeo. Todos os alunos mostraram um enorme sorriso ao assistirem o vídeo que ajudaram a elaborar.

Figura 54 – Vídeo alusivo ao tema



4.2. Triangulação/discussão dos resultados obtidos

4.2.1. Contexto de Educação Pré-Escolar.

Após organizar todos os dados de uma forma ordenada e perceptível, passou-se ao momento de analisar os resultados obtidos nos distintos momentos em que os registámos.

O tema da Multiculturalidade emergiu devido a algumas crianças do grupo terem diferentes nacionalidades, bem como as suas famílias. Ao longo da observação ao grupo, reparámos que as crianças que apresentavam culturas distintas não se relacionavam com as outras, principalmente pela língua materna não ser igual e não conseguirem comunicar entre si. Neste grupo, existiam duas crianças que demonstravam desprezo e rejeição pelas crianças com nacionalidade paquistanesa e indiana, observámos que quando a educadora cooperante pedia para trabalharem juntas estas proferiam alguns comentários negativos e muitas vezes não eram repreendidos pela mesma.

“Educadora: Pode ficar o F. e o S.

F.: Ele é mau, não quero trabalhar com ele.”

(nota de campo do dia 29 de março de 2019)

Quando questionámos a educadora cooperante, na entrevista (ver *apêndice A*), em relação à interação das crianças com os seus pares, obtivemos a seguinte resposta – “São um grupo de crianças que apresentam dificuldades em estabelecer uma relação com as crianças de outras culturas”. Posto isto, tornou-se fundamental construir um plano de ação com atividades que envolvessem a cooperação de todos do grupo, integrando igualmente as crianças oriundas de outros países, com a finalidade de os unir e criar uma relação.

Na nossa opinião, a existência de uma educação intercultural desde cedo entre as crianças faz com que haja melhor integração numa cultura diferente da sua. Isto porque a criança leva consigo toda uma aprendizagem de distintos valores que são necessários para uma vivência em sociedade, seja ela qual for.

O trabalho de observação aqui relatado revelou que a concretização deste tipo de práticas contribuiu para a inclusão das crianças, em causa, no restante grupo. São práticas que envolvem o grande grupo e que vão ao encontro das novas aprendizagens acerca das culturas, até então pouco conhecidas pelas crianças, o que traz posteriormente uma maior valorização pelas mesmas.

Quanto mais cedo for proporcionado à criança o contacto com diferentes culturas, em que vai conhecendo as suas características, os seus valores e as suas crenças, mais facilmente obtém o respeito pelas diferenças. A escola deve dar resposta à realidade pluricultural que constitui a população escolar, pois só uma perspectiva dinâmica permite compreender de um modo global a vida de uma dada comunidade na sua diversidade cultural, na riqueza comum e nas suas diferenças. Infelizmente, nem sempre é isso que se averigua. De acordo com Martins (1998) “(...) parece que a escola como todas as instituições sociais, não se encontra preparada para enfrentar a diversidade, desigualdade e a exclusão social” (p. 7). A escola deveria adotar uma atitude construtiva face esta realidade, fortalecendo práticas positivas de educação, permitindo a criação de um espaço que favorecesse a expressão de cada um, nas suas diferentes componentes – linguagem, valores, etc. – desenvolvendo as estratégias necessárias que conduzissem à anulação da discriminação.

Deste modo é relevante que o educador desempenhe um papel de inter/multicultural e que trabalhe em prol de uma educação diversificada e cultural, de forma a dar a conhecer às crianças um pouco de como é a vida no mundo que a rodeia.

O papel do educador é fundamental junto do grupo, e com este estágio podemos verificar que o educador tem realmente muita influência junto das crianças e se a educadora fosse monocultural certamente que não poderia ter o grupo que tinha, pois este era constituído por várias culturas. Se fosse uma educadora monocultural, com certeza, não iria transmitir os valores da melhor maneira, sendo que ia reconhecer qualquer tipo de cultura, mas não iria querer conhecer as diferentes culturas, assim como as suas características e costumes. Isso não se passou de modo algum com a educadora cooperante com que estagiámos, pois esta revelou ter uma prática inter/multicultural, favorecendo o respeito pelas culturas que estavam presentes dentro da sala de atividades, tentando saber mais sobre cada uma para que pudesse transmitir esses conhecimentos, para o grupo, e levá-los a ganhar alguns dos bons valores da humanidade.

Antes da implementação do plano de ação, este grupo não era ligado e as crianças mostravam uma grande separação tanto dentro da sala de atividades como no recreio, não existindo relações entre as mesmas. Porém, com a concretização das atividades planeadas foi possível verificar, no final do estágio, um melhor relacionamento entre as crianças da sala vermelha, pois começaram a brincar juntas e cooperavam umas com as outras dentro e fora da sala, de forma a atingirem o mesmo objetivo. Através da **figura 47** e **figura 48**, é possível observar dois momentos de fraternidade entre as crianças, após o plano de ação.



Figura 56 – Crianças a dar um abraço



Figura 55 – Crianças a conviver no recreio

Na nossa opinião, o momento mais marcante no decorrer de todas as atividades inseridas no plano de ação, foi quando explanámos o porquê do A. e do S. usarem o turbante e uma pulseira no pulso. Com esta breve explanação, sentimos que as crianças compreenderam o quão significativo era utilizar o turbante e a pulseira na religião deles e foi a partir deste momento que conseguimos observar a diminuição da discriminação que havia com estas crianças, por parte das outras.

Quando perguntámos à educadora cooperante, no decorrer da entrevista (**apêndice A**) como promovia o trabalho colaborativo com as famílias estrangeiras e não estrangeiras respeitando a sua religião e cultura, obtivemos como resposta – “Convivo com as famílias, chamando-as à escola”. Seguindo esta ideia, decidimos convidar os pais dos alunos para participar numa última atividade que consistiu em conviver com eles e apresentar-lhes os progressos dos seus educandos em relação à temática em estudo. Fernandes (2001), refere que “(..) os pais envolvidos na escolaridade dos seus filhos desenvolvem uma atitude mais positiva em relação à escola, tornam-se mais ativos na comunidade e melhoram a relação com os seus filhos” (p. 22).

M.: Foi um dia muito feliz, por ver a alegria e amizade entre as nossas crianças. Obrigada pela iniciativa!

A.: Obrigada por nos ajudarem a mostrar aos nossos filhos as várias cores do Mundo.

L: Muitos parabéns pelos projetos desenvolvidos ao longo deste período e muito obrigada por ajudarem o R. a crescer.

D.: Gostámos muito da iniciativa e de toda a partilha de experiências convosco! Grande beijinho, felicidades!”

(nota de campo do dia 18 de junho de 2019, vozes dos pais)

Em seguida, apresentamos os pontos positivos e os menos positivos, do contexto em EPE.

Pontos positivos

- Envolvimento das famílias;
- Empenho e motivação das crianças;
- Relação positiva com o grupo de crianças;
- Articulação de todas as áreas de conteúdo.

Pontos menos positivos

- Instabilidade comportamental do grupo.

Por fim, gostaríamos de realçar que os objetivos estipulados para esta investigação foram atingidos com sucesso e graças ao contributo e à dedicação do grupo. Sentimos que fomos capazes de sensibilizá-lo para a diversidade linguística e cultural, cativando-os a respeitar as culturas e línguas maternas existentes.

De facto, esta sensibilização a uma língua estrangeira possibilita desenvolver um sentido mais amplo de pertença e cidadania. O contacto com crianças de outros países, através do conhecimento direto ou por correspondência, permite à criança reconhecer vantagens de saber falar e compreender outras línguas. Esta sensibilização deve apoiar-se no lúdico, no prazer e no divertimento, de modo a permitir o desenvolvimento das atitudes cognitivas, mas acima de tudo, afetivas e atitudinais, devendo assim, distanciar-se da aprendizagem formal das línguas estrangeiras (Coelho, 2007, p, 14).

“As temáticas desenvolvidas em todas as planificações foram apropriadas, os conteúdos a explorar bem explanados e as questões apresentadas foram bem estruturadas, bem como as atividades implementadas. As crianças experienciaram momentos onde reforçaram e aceitaram a sua identidade social e cultural e as suas características pessoais, situando-se em relação às dos outros. Tiveram a oportunidade de reconhecer e valorizar os seus laços de pertença social e cultural. No geral, todas as crianças estiveram muito empenhadas e participaram ativamente em todas as atividades implementadas, tiveram oportunidade de manusear diferentes materiais e cooperaram na elaboração de projetos comuns, tendo sido também envolvidos, no planeamento e na avaliação da aprendizagem”

(comentário da educadora na narrativa reflexiva do dia 19 de junho)

4.2.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após organizar todos os dados de uma forma ordenada e perceptível, passou-se ao momento de analisar os resultados obtidos nos diferentes momentos em que registámos.

Como foi supramencionado, o desenvolvimento do plano de ação em contexto de 1.º CEB foi diferente, pois as atividades implementadas foram realizadas através de aulas a distância e síncronas, devido à COVID-19. As atividades foram apresentadas em *Power Point* e estas foram enviadas pela *classroom*, plataforma escolhida pela professora. Assim que os alunos concluíssem as atividades propostas reenviavam-nos as evidências.

Após o período de observação e análise documental constatámos, à semelhança do grupo anterior, a existência de nacionalidades e línguas maternas díspares. A turma demonstrou também um grande fascínio em aprender novas línguas, especificamente a língua inglesa. Por esta razão, o plano de ação foi elaborado tendo em conta este interesse do grupo e as suas necessidades, o que verificámos ter sido uma mais-valia para o seu enriquecimento.

Com a implementação do pré-teste e do pós-teste foi possível apurar uma positiva evolução da maior parte dos alunos da turma, relativamente aos conteúdos abordados ao longo do plano de ação. Seguidamente, expomos os gráficos relativos à análise realizada aos dois inquéritos por questionário.

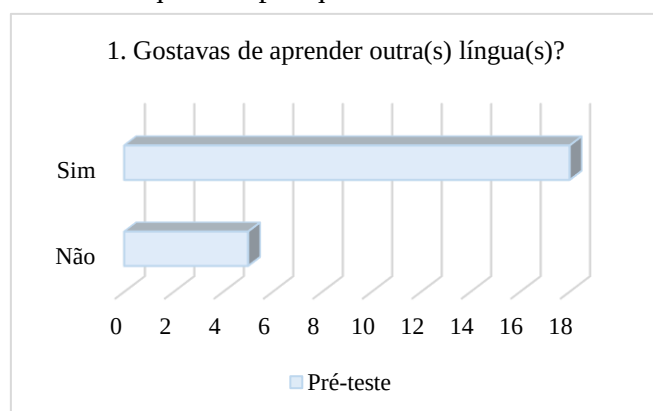


Gráfico 2 – “Gostavas de aprender outra(s) língua(s)?”

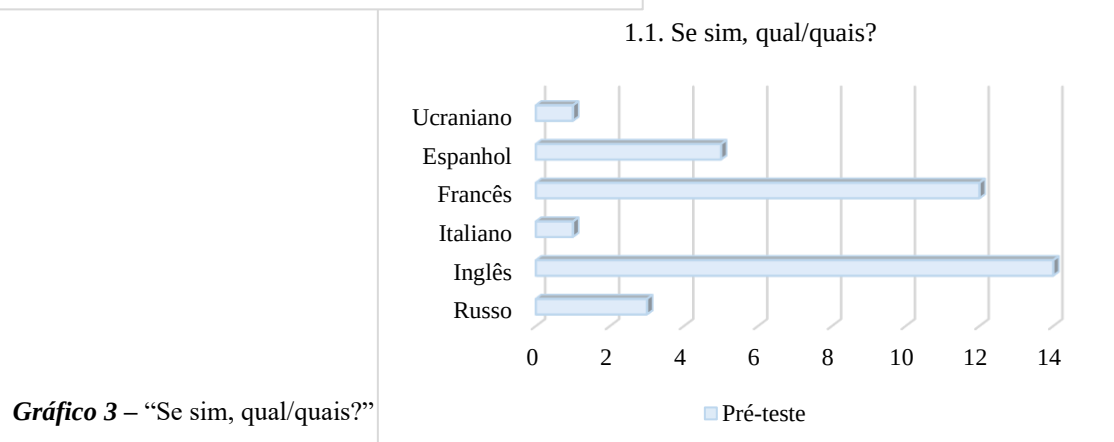


Gráfico 3 – “Se sim, qual/quais?”

Em relação à primeira pergunta, como podemos verificar, 18 alunos responderam que gostariam de aprender outra(s) língua(s), enquanto cinco responderam «não». Quem respondesse «sim» deveria indicar, na questão seguinte, as línguas que queria aprender e como podemos observar no **gráfico 3**, um respondeu «ucraniano», cinco «espanhol», 12 «francês», um «italiano», 14 «inglês» e por fim, três «russo». A língua mais votada foi o «inglês» e por este motivo desencadeou as atividades implementadas no plano de ação.

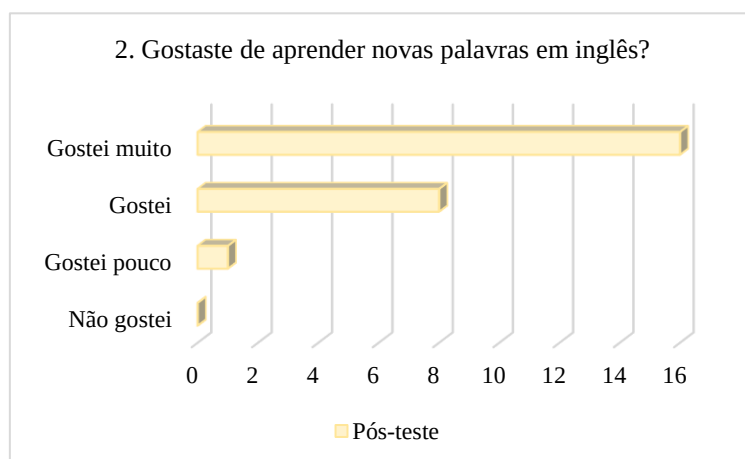


Gráfico 4 – “Gostaste de aprender novas palavras em inglês?”

Relativamente à questão “Gostaste de aprender novas palavras em inglês?” obtivemos 16 «gostei muito», oito «gostei», um «gostei pouco» e nenhum respondeu «não gostei». Com esta análise, podemos constatar que a maioria dos alunos gostaram das tarefas propostas, com o intuito de lhes ensinar novas palavras na língua de preferência da turma, em inglês.

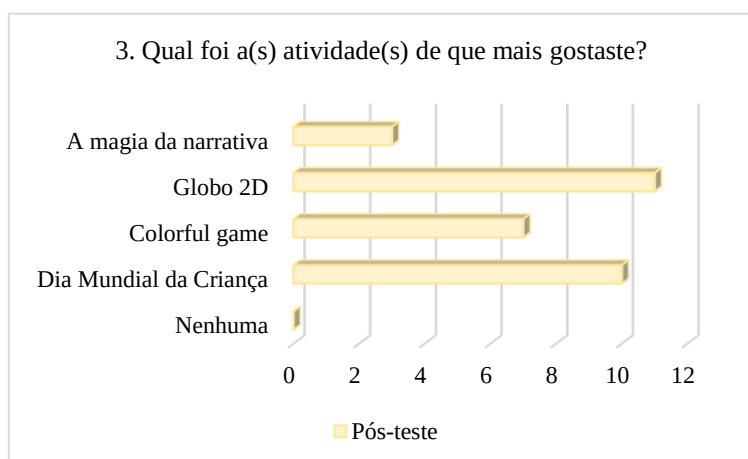
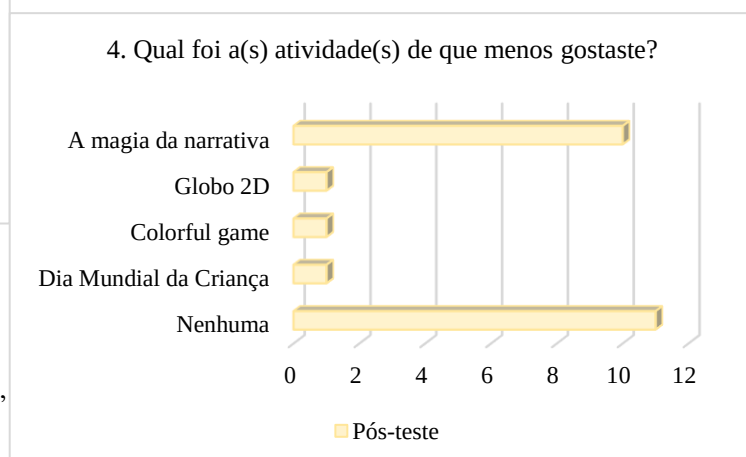


Gráfico 6 – “Qual foi a(s) atividade(s) de que menos gostaste?”

Gráfico 5 – “Qual foi a(s) atividade(s) de que mais gostaste?”



À questão “Qual foi a(s) atividade(s) de que mais gostaste?”, três responderam «A magia da narrativa», 11 «Globo 2D», sete «Colorful game», 10 «Dia Mundial da Criança» e por fim, nenhum aluno respondeu «nenhuma». Em relação à(s) atividade(s) de que os alunos menos gostaram, como é possível averiguar no **gráfico 6**, 10 selecionaram a «A magia da narrativa», um o «Globo 2D», um «Colorful game», um «Dia Mundial da Criança» e 11 responderam «nenhuma». Com esta análise podemos confirmar que a atividade preferida foi do «Globo 2D», enquanto a que menos gostaram foi «A magia da narrativa». A nosso ver, esta última atividade foi a mais escolhida devido à sua finalidade consistir na escrita, sendo um dos maiores desinteresses dos alunos da turma do 3.º B.

As atividades de escrita que o professor propõe devem oferecer à turma momentos de estimulação que os levem a ter vontade de escrever, utilizando diversas estratégias de ensino-aprendizagem. Segundo Matias (2007) “(...) o professor deve transmitir aos alunos a ideia de que todos conseguem ser criativos, unicamente têm que refletir sobre os temas, desenvolvê-los e executar as ideias e com o trabalho e persistência, aperfeiçoarão as suas capacidades criativas” (p. 46).

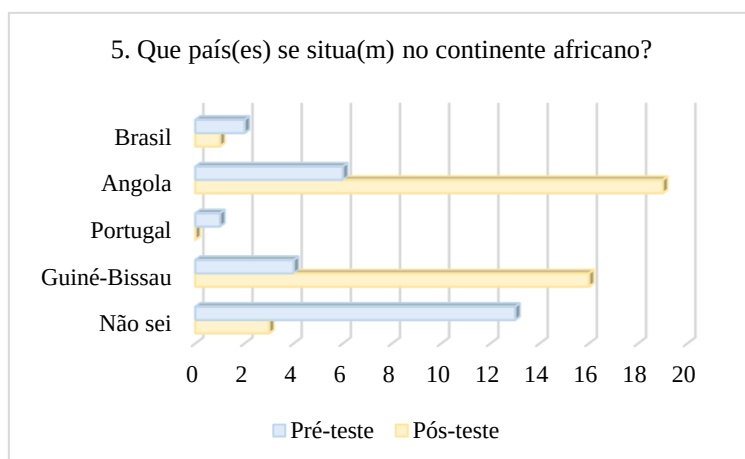


Gráfico 7 – “Que país(es) se situa(m) no continente africano?”

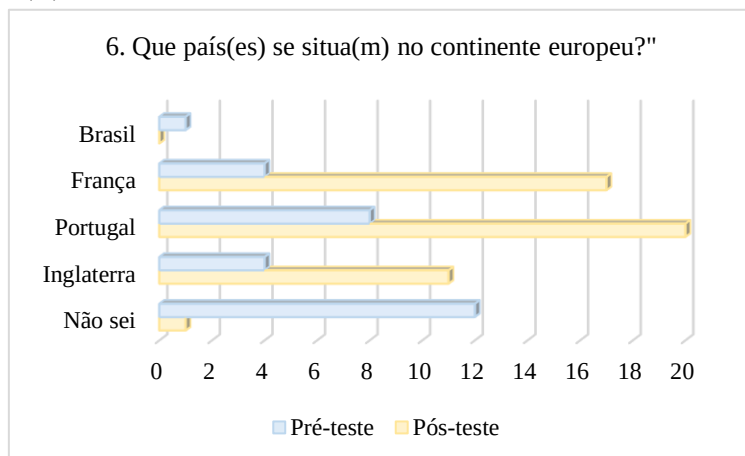


Gráfico 8 – “Que país(es) se situa(m) no continente europeu?”

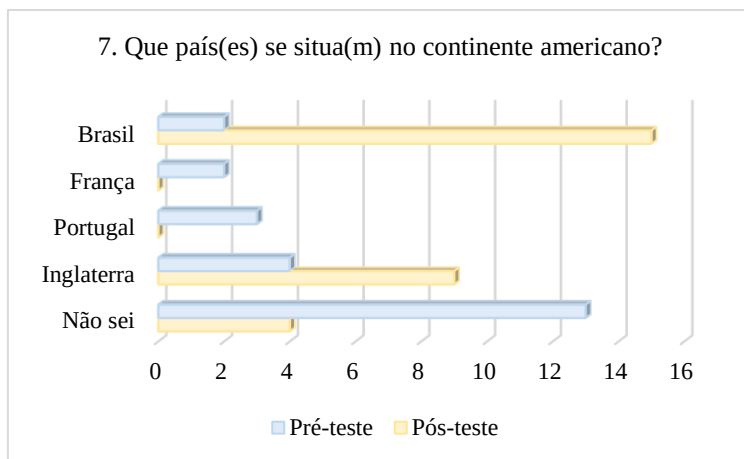


Gráfico 9 – “Que país(es) se situa(m) no continente americano?”

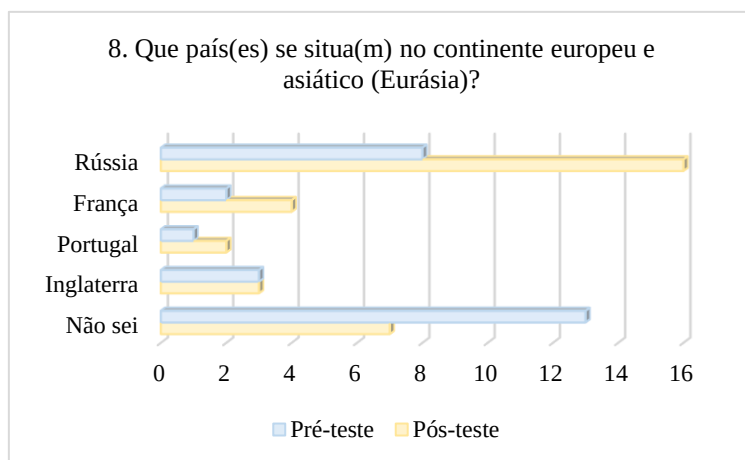


Gráfico 10 – “Que país(es) se situa(m) no continente europeu e asiático?”

À pergunta “Que país(es) se situa(m) no continente africano?”, dois alunos responderam «Brasil», seis «Angola», um «Portugal», quatro «Guiné-Bissau» e 13 «Não sei», no Pré-teste, enquanto no Pós-teste um respondeu «Brasil», 19 «Angola», nenhum respondeu «Portugal», 16 assinalaram «Guiné-Bissau» e por fim, três optaram pela opção «Não sei».

À questão “Que país(es) se situa(m) no continente europeu?”, no que diz respeito ao Pré-teste, um selecionou o «Brasil», quatro «França», oito «Portugal», quatro «Inglaterra» e 12 «Não sei», enquanto no Pós-teste nenhum aluno selecionou «Brasil», 17 responderam «França», 20 «Portugal», 11 «Inglaterra» e apenas um respondeu «Não sei».

À pergunta “Que país(es) se situa(m) no continente americano?” dois alunos responderam «Brasil», dois «França», três «Portugal», quatro «Inglaterra» e 13 «Não sei», no Pré-teste, enquanto no Pós-teste 15 responderam «Brasil», nenhum assinalou as opções «França» e «Portugal», nove selecionaram «Inglaterra» e quatro «Não sei».

À questão “Que país(es) se situa(m) no continente europeu e asiático (Eurásia)?”, no que

diz respeito ao Pré-teste, oito selecionaram «Rússia», dois «França», um «Portugal», três «Inglaterra» e 13 «Não sei», enquanto no Pós-teste 16 alunos indicaram a opção «Rússia», quatro «França», dois «Portugal», três «Inglaterra» e por fim, sete «Não sei».

Após a análise destas respostas no Pré-teste, foi crucial implementar uma atividade que abordasse duma forma lúdica a localização destes países nos seus respetivos continentes, visto que a maioria dos alunos não os sabia localizar corretamente. Com a implementação da atividade intitulada de *Viagem à volta do Mundo*, apresentada previamente, contribuiu para uma evolução positiva em relação à localização dos países nos respetivos continentes por parte dos alunos, como podemos comprovar com a análise destes últimos gráficos.

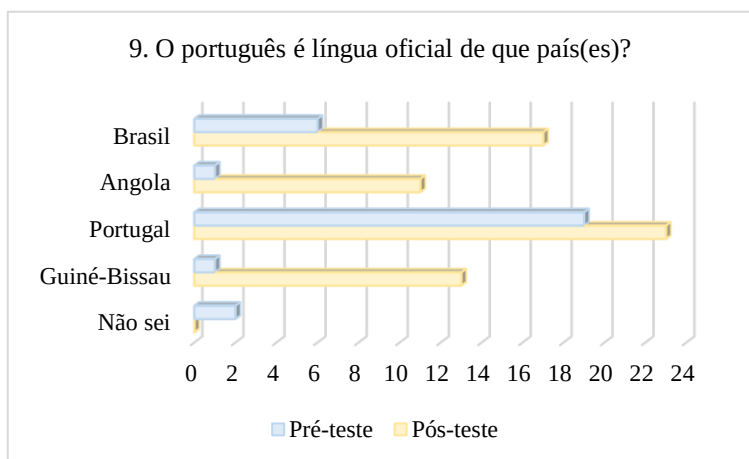


Gráfico 12 – “O português é língua oficial de que país (es)?”

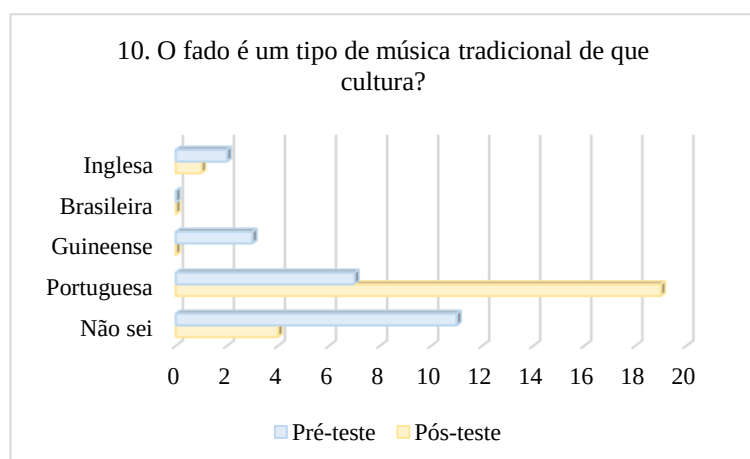


Gráfico 11 – “O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?”

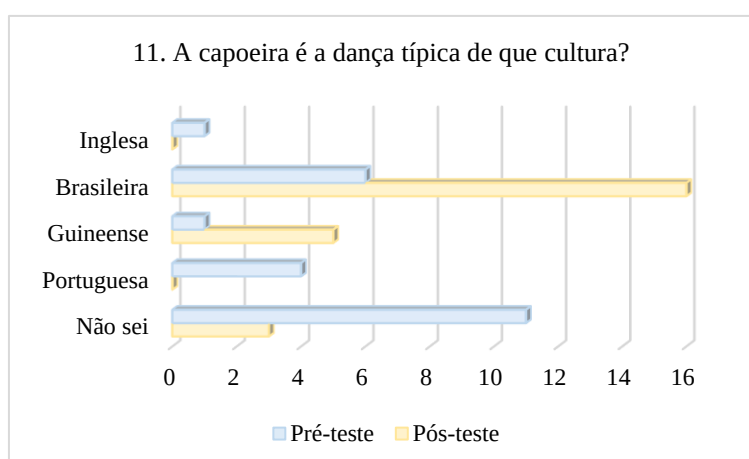


Gráfico 14 – “A capoeira é a dança típica de que cultura?”

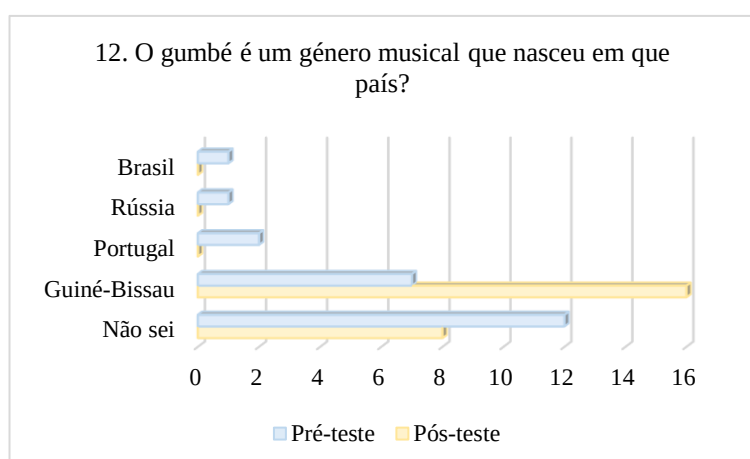


Gráfico 13 – “O gumbé é um género musical que nasceu em que país?”

À questão “O português é língua oficial de que país(es)?” seis assinalaram o «Brasil», um

«Angola», 19 «Portugal», um «Guiné-Bissau» e apenas dois responderam «Não sei», isto no Pré-Teste, no Pós-teste 17 alunos responderam «Brasil», 11 «Angola», 23 «Portugal», 13 «Guiné-Bissau» e nenhum selecionou «Não sei».

À pergunta “O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?”, no que diz respeito ao Pré-teste dois responderam «Inglesa», nenhum aluno selecionou a cultura «Brasileira», três assinalaram «Guineense», sete «Portuguesa» e 11 «Não sei», enquanto no Pós-teste um respondeu «Inglesa», nenhum aluno assinalou a cultura «Brasileira» e a «Guineense», 19 responderam «Portuguesa», e por fim quatro «Não sei».

À questão “A capoeira é a dança típica de que cultura?” um respondeu a cultura «Inglesa», seis «Brasileira», um «Guineense», quatro «Portuguesa» e 11 «Não sei», nomeadamente ao Pré-teste, enquanto no Pós-teste nenhum respondeu cultura «Inglesa» e «Portuguesa», 16 responderam «Brasileira», cinco «Guineense» e três «Não sei».

À pergunta “O gumbé é um género musical que nasceu em que país?”, relativamente ao Pré-teste, um respondeu «Brasil», um «Rússia», dois «Portugal», sete «Guiné-Bissau» e 12 «Não sei», enquanto no Pós-teste nenhum selecionou as opções «Brasil», «Rússia» e «Portugal», 16 responderam «Guiné-Bissau» e por fim, oito selecionaram «Não sei».

Com esta análise, é possível verificar que em relação aos aspetos culturais também houve uma evolução positiva por parte dos alunos, pois no Pós-teste conseguiram selecionar, na maior parte das questões, a resposta correta. Mais uma vez, esta temática foi abordada na atividade Globo 2D, tendo sido uma mais-valia para o sucesso dos objetivos estipulados.

Gostaríamos de salientar que os objetivos estipulados para esta investigação, em relação ao contexto de 1.º CEB, foram atingidos com sucesso e graças ao contributo e à dedicação da turma, pois tivemos todos de nos adaptar ao tempo que vivemos. Porém, a maioria dos alunos participaram ativamente nas atividades propostas e demonstraram sempre alegria em saber mais acerca das línguas e culturas dos colegas. Sentimos que fomos capazes de sensibilizá-los para a diversidade linguística e cultural.

Quando perguntámos à professora cooperante, no decorrer da entrevista (*apêndice B*) se considerava que este projeto contribuiu para o estreitamento das relações interpares, obtivemos como resposta – “Claramente que sim. Foi muito proveitoso verificar que os alunos estiveram sempre disponíveis para participar em novos desafios, e fizeram-no de forma entusiasta”.

Para concluir, é importante realçar que a família dos alunos teve um papel crucial também para o sucesso deste projeto, pois demonstraram sempre iniciativa em auxiliar os educandos e uma vez que participaram juntamente com os seus filhos/irmãos nos desafios que foram surgindo ao longo do plano de ação. Segundo Davies (1989), “(...) o trabalho do docente pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes favoráveis face aos professores se cooperarem com eles duma forma positiva” (p. 40).

“Mãe do K.: Foi divertido fazer com ele e ver o entusiasmo dele em fazer e aprender.”

(nota de campo do dia 10 de maio de 2020, vozes dos pais)

Apresentamos agora os pontos positivos e os menos positivos, do contexto de 1.º CEB.

Pontos positivos

- Capacidade de adaptação;
- Aproximação escola-família;
- Empenho e motivação dos alunos;
- Articulação de todas as componentes curriculares;
- Consciencialização do uso das TIC como ferramenta de aprendizagem.

Pontos menos positivos

- Incapacidade de alcance a todos os alunos, sobretudo às crianças com NE;
- As atividades propostas são condicionadas pelo envio das evidências por parte de pais/encarregados de educação.

Capítulo 5. Conclusões

Neste capítulo serão apresentadas as principais reflexões e conclusões decorrentes da investigação desenvolvida nos contextos de EPE e de 1.º CEB. É também neste quinto capítulo que retomaremos a questão de investigação, assim como os objetivos estipulados e as respostas aos mesmos. Uma investigação qualitativa pressupõe a compreensão de um determinado acontecimento sendo que o investigador desempenha um papel fundamental, atribuindo significados à investigação e realizando um plano de ação adequado à mesma. (Ponte, 2002). Através da execução de uma investigação, o ser humano tem oportunidade de refletir criticamente acerca da razão de um determinado acontecimento.

Com a definição da nossa temática e, posteriormente, a planificação e o desenvolvimento do plano de ação tivemos a oportunidade de refletir criticamente acerca da mesma e, deste modo responder à questão de investigação previamente elaborada.

Para dar resposta à questão de investigação: *“De que forma os jogos didáticos contribuem para a sensibilização à diversidade linguística e cultural na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”*, tornou-se essencial desenvolver o plano de ação assente em várias atividades que promovessem nas crianças e/ou alunos a valorização de atitudes conscientes e respeitadores da diversidade linguística e cultural, presentes no seu grupo. Como já tivemos oportunidade de referir, a sensibilização à diversidade linguística e cultural remete para uma mobilização do lúdico, que para além de permitir o progresso das competências cognitivas, afetivas e sociais, trata-se de uma atividade prazerosa, manifestada espontaneamente pela criança, sendo por si desejada e praticada com alegria. Na sensibilização à diversidade linguística e cultural torna-se elementar que os materiais se encontrem inseridos em atividades que deem ênfase ao corpo, aos gestos, à música, ao canto, a filmes, à expressão plástica, às tecnologias, à literatura, ao contacto com canções de diferentes países, ao brincar e ao jogo, de modo que intensifiquem o desenvolvimento global da criança, desde o físico-motor ao cognitivo e socio afetivo (Coelho, 2007). Para além disto, as atividades devem adaptar-se às idades das crianças e devem ir ao encontro das suas preferências, pelo que, antes de se iniciar a sensibilização, é necessário sabermos qual o ponto de vista das crianças relativamente às línguas, quais os interesses linguísticos coletivos, para que, progressivamente, se possam ir transformando e enriquecendo essas conceções prévias (Candelier, 2003). Como é possível constatar, o jogo surge como uma das atividades que estimulam as crianças aos mais diversos níveis, por isso mesmo estes

desempenham um papel relevante neste estudo, pois incitam a integração das crianças no grupo e um sentimento de partilha, bem como a construção coletiva do sentido das formas linguísticas. O jogo pode levar ainda a que as crianças se sintam menos inibidas em usar as línguas estrangeiras, visto que através deste podem melhorar algumas das capacidades que possuem, tais como a pronúncia e a entoação, ao mesmo tempo que brincam com as rimas ou canções. Para além disto, ao explorarem as línguas através do jogo, as crianças sentir-se-ão menos receosas face ao erro. Podemos então concluir que os jogos didáticos, apresentam um papel fulcral devido a lhes terem proporcionado momentos motivadores/divertidos que potenciaram, igualmente, o desenvolvimento de diferentes competências. Fuentes (2008), menciona que em todo o processo educativo, os docentes, procuram uma infinidade de recursos que ajudam na transmissão dos conteúdos e na aplicação e práticas dos mesmos. Seguindo diferentes correntes metodológicas, vemos que os jogos didáticos são uma ferramenta que quando usada nas salas de atividades/aulas e com objetivos claros e precisos, procriam um ambiente propício para que o processo de ensino-aprendizagem seja produtivo.

Quanto aos objetivos da investigação *“Relacionar os jogos didáticos promovidos com as alterações nos comportamentos das crianças”*; *“Identificar e caraterizar alterações no comportamento das crianças após implementação do plano de ação”*; *“Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural”* e *“Reconhecer realidades interculturais distintas”*, foram atingidos com sucesso, não só porque aprofundámos o nosso conhecimento acerca da temática em estudo por meio das diversas pesquisas efetuadas e das variadas atividades implementadas, como desenvolvemos atitudes de respeito, tolerância e de aceitação. Com base nos resultados que obtivemos através da implementação das atividades, foi possível verificar que as crianças e/ou alunos foram sensibilizados para a diversidade linguística e cultural existente no seu meio; que o conceito de língua foi despertado, através não só do conhecimento da língua materna e de outras línguas como também do reconhecimento de que as mesmas possuem significados; além disso, promovemos o contacto com a pluralidade linguística e cultural, por meio da audição e exploração das línguas; e para finalizar, as crianças e alunos foram consciencializados para o respeito e a valorização das outras línguas e culturas. Nomeadamente em contexto de EPE, não existia ligação entre o grupo e as crianças apresentavam uma grande separação tanto dentro da sala de atividades, como no recreio. Contudo, com a implementação deste plano de ação foi possível verificar, no final do estágio, um melhor relacionamento entre as crianças, uma vez que começaram a

brincar juntas e através dos jogos didáticos aprenderam a cooperar umas com as outras e estimularam a sua concentração nas tarefas.

A educação confronta-se hoje com uma riqueza de culturas distintas muito grande, sendo importante o respeito pelo pluralismo. De acordo com Fleuri (2001), “a perspectiva intercultural de educação implica mudanças profundas nas práticas educativas, de modo particular na escola” (p. 79). Uma instituição que pretenda ser de todos e para todos, deve ensinar os seus alunos a viverem em conjunto, num mesmo universo, onde existem vários valores. Segundo Touraine (1999) a escola “(...) é um lugar privilegiado de comunicações interculturais” (p. 332). Esta mesma escola, deve permitir aos alunos, descobrir que nela se entrecruzam e convergem formas de vida diversificadas.

De acordo com Santomé (2006), uma escola multicultural para ser de qualidade, deve ser inclusiva e deve também apostar num sistema educativo centrado no relacionamento e na igualdade, onde os programas sejam utilizados para aprofundar, animar e dar conteúdo às relações interpessoais, nas quais se irão realizando os sonhos e os ideais de cada um e só assim se formarão pessoas “inteiras”, realizadas, autónomas e felizes.

A realização deste RF, deu-nos a possibilidade de compreender a importância do docente na inclusão das crianças/alunos a par do desenvolvimento de práticas de educação intercultural. A abordagem teórica ao longo da elaboração do RF permitiu-nos enriquecer o conhecimento que possuíamos sobre a temática desenvolvida. Na nossa opinião, é cada vez mais relevante dar valor à multiculturalidade existente na nossa sociedade porque este é um dos aspetos que tende a crescer cada vez mais no seio da nossa sociedade atual sendo essencial que todos estejamos preparados para lidar com as diferentes culturais, sobretudo as escolas e os docentes que a integram.

Em relação às atividades implementadas em sala de atividades/sala de aula, foram sempre discutidas com as orientadoras cooperantes que se mostraram sempre interessadas e disponíveis para nos ajudar e orientar no que fosse preciso. Ambos os grupos em questão também foram fundamentais para a concretização positiva dos planos de ação, pois foram crianças participativas, empenhadas e demonstraram continuamente interesse em saber mais acerca da temática em estudo no RF.

Um dos pontos a salientar foi a importância do contributo dos pais na vida escolar dos seus educandos, visto que é fundamental para uma boa inclusão das crianças no novo grupo escolar. A educação da criança inicia-se em casa junto da sua família, uma vez que

não é só na escola que se educa, a família deve educar a criança para que esta seja capaz de estar em sociedade de uma forma educada. No contexto de EPE, como foi mencionado anteriormente, algumas das crianças pertencentes ao grupo mostravam desprezo e repulsa perante as crianças com uma nacionalidade diferente, principalmente com o A. e o S. No decorrer do período de observação-ação assistimos a diversos comentários inapropriados, e a nosso ver estes partem da educação que lhes é transmitida em casa, sendo triste haver esta discriminação nos dias de hoje.

“F.: Que nojo... (apontando para o menino paquistanês).”

(nota de campo do dia 29 de março de 2019)

Contudo, como já foi mencionado, após a concretização das atividades inseridas no plano de ação foi possível confirmar, no final do estágio, um melhor relacionamento entre todas as crianças, assim como a aceitação e principalmente o respeito perante as outras culturas.

Foi uma mais-valia trabalhar em pares, na medida em que temos outra opinião da nossa implementação e quais os aspetos que devemos melhorar, pois enquanto estamos a lecionar não temos noção de certos pormenores que podem ser essenciais, sendo relevante a observação concretizada pela nossa colega de estágio. Segundo Tilstone, Florian, Rose e Taipas (2003), “o trabalho cooperativo entre pares promove a partilha de ideias e leva-nos ao sucesso pessoal, aumentando a autoestima e a aceitação da diversidade” (p. 74).

Para finalizar consideramos que esta temática tem várias potencialidades, as quais, posteriormente, podem vir a ser melhoradas e desenvolvidas, uma vez que a temática da diversidade linguística e cultural e da sensibilização deve ser, cada vez mais, explorada e alvo de curiosidade. É essencial que, desde tenra idade, os docentes levem as suas crianças e/ou aluno a encarar o mundo de forma reflexiva e consciente, visando o desenvolvimento de cidadãos ativos, participativos, comunicadores e respeitadores perante os outros na sua plenitude.

5.1. Implicações da investigação para a prática profissional futura

A prática pedagógica em contexto de EPE e de 1.º CEB, apresentou contributos e implicações para a nossa prática profissional futura. No decorrer destes dois anos, tivemos a oportunidade de vivenciar um conjunto variado de experiências, como por exemplo, o funcionamento e a dinâmica de salas de atividades/aula com grupos heterogéneos, assim como as suas rotinas e a forma como os ambientes educativos estão organizados.

Um aspeto que consideramos muito positivo ao longo da concretização do estágio, foi a relação que conseguimos estabelecer com as crianças e com o pessoal docente e não docente que trabalhavam nas instituições, bem como com as orientadoras cooperantes. O facto das orientadoras cooperantes, terem abraçado o projeto que nós propusemos tornou-se uma ajuda preciosa na concretização do mesmo. Como indicámos anteriormente, todas as crianças mostraram-se sempre dispostas a colaborar, empenhadas e motivadas com os planos de ação, ou seja, com as atividades propostas.

Como principais fragilidades em EPE, apontamos a instabilidade comportamental do grupo de que, por vezes, atrasou o trabalho cooperativo e a realização de diversificadas atividades da Câmara Municipal, o que nos prejudicou, pois estas eram sempre marcadas antecipadamente e não nos eram ditas. Porém, tornou-se aliciante ajudá-los a concretizar as mesmas contribuindo para fortalecer a nossa relação com o grupo e também entre as próprias crianças do grupo da sala vermelha, pois era notório o seu trabalho cooperativo.

Em 1.º CEB, evidenciamos a dificuldade de alcance a todos os alunos, particularmente os que têm NE pois estes três alunos raramente participaram nas atividades propostas e como os pais e/ou encarregados de educação sempre demonstraram desinteresse em participar nas tarefas tornou-se complicado “chegar” a estes. Outra debilidade que encontramos foi o facto de as atividades serem condicionadas pelo envio das evidências por parte dos pais devido à maioria destes estarem em teletrabalho e não terem tempo disponível para enviar as fotografias e vídeos através da *classroom*.

O RF contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional, visto que nos fez reforçar a ideia de que todos merecem ser respeitados e aceites uns pelos outros. Devemos ter em atenção as crianças e as suas culturas, de forma a trabalhar a inclusão das mesmas, na sociedade em que estão inseridas, mas nunca faltar ao respeito pelas diferenças de cada um. Sentimos que progredimos enquanto pessoas e começámos a valorizar mais o mundo que nos rodeia. Procurámos criar atividades que fossem ao encontro dos interesses e das

necessidades das crianças e alunos. A partir das observações que concretizámos e através das narrativas reflexivas, podemos afirmar que lhes oferecemos momentos de diversão e, ao mesmo tempo, de aprendizagens significativas, pois foi possível presenciar progressos muito reveladores, nos dois contextos, assim como na relação entre pares.

A realização do estágio, ajudou para a nossa evolução enquanto futuras docentes. Desta forma pretendemos no futuro assumir um papel de docente reflexivo e investigador, ao longo da prática pedagógica, pensando e refletindo sobre as diversas ações que iremos praticar na nossa prática, tal como refere Ponte (2002). Perrenoud (1999) defende que:

um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre a sua relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias e cooperação tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar os seus gestos técnicos mais eficazes (p. 9).

Esta será uma prática com a qual nos identificamos, pois permite-nos avaliar e pensar em estratégias, assim como atividades que poderão ser desenvolvidas em grupos de crianças. No entanto guardamos estas experiências que consideramos que foram gratificantes, pois aprendemos a refletir, a observar e a avaliar. Tal como refere Silva (2005), “(...) planejar permite, não só prever o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como agir considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas para tirar partido delas” (p. 39).

Referências

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Andrade, A., Araújo e Sá, M. & Moreira, G. (2007). *Imagens das línguas e do pluralismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A., Lourenço, M. & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade. Reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão: revista de Didática das Línguas*, 15, pp. 69-90.
- Ángeles, M. & García, M. (2000). *Atividades recreativas no ensino de LFE: jogo didático* pp. 12-125.
- Arrarte, G. (2011). *As tecnologias da informação no ensino*. Madrid: Editorial Arco.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2013) *Metas curriculares de inglês*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Calado, S. & Ferreira, S. (2004). *Análise dos documentos: Métodos de recolha e análise de dados*. Acedido em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>.
- Candelier, M. (2003). *Despertar para as línguas na escola*. Bruxelas: De boeck.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural – Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Castellotti, V., Coste, D & Duverger, J. (2008). *Propostas de educação em plurilinguismo no contexto escolar*. Paris: ADEB & DYNADIV.
- Chalita, G. (2001). *Educação: A solução está no afeto*. São Paulo: Gente.

- Coelho, D. (2007). *Brincando com o inglês. Língua estrangeira: um estudo no jardim de infância*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cortesão, L & Pacheco, N. (1991) O conceito de educação intercultural. Interculturalismo e realidade portuguesa. *Revista Inovação*, 4, pp. 33-44.
- Cozza, R. & Santos, A. (2004). *Geografia: estudo do meio*. Araribá: Editora Moderna.
- Dabène, L. (2000). *Para uma didática plural. O ensino das línguas no mundo francófono: unidade e diversidade*. França: Grenoble.
- Davies, D. (1989). *A escola e as famílias em Portugal, realidade e perspectivas*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Davies, D. (2005). Além da parceria: A necessidade de ativismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana. In S. Stoer & Silva (Eds.). *Escola-família: Relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Direção Geral de Educação. (2017). *Aprendizagens essenciais de português – 3.º ano de escolaridade*. Lisboa: DGE.
- Direção Geral de Educação. (2017). *Aprendizagens essenciais de cidadania e desenvolvimento*. Lisboa: DGE.
- Eigen, M. & Winkler, R. (1989). *O jogo – as leis naturais que regulam o acaso*. Lisboa: Gradiva.
- Fleuri, R. (2001). *Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais*. Brasil: Rio de Janeiro.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas no processo de investigação*. Lusodidacta.
- Forneiro, L. (2008). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Grando, R. (2001). *O jogo na educação: aspetos didático-metodológicos do jogo*. Brasil: Unicamp.
- Guedes, M. (1991). As crianças e os jogos tradicionais. *Revista Horizonte*, 43, p. 52.
- Hagège, C. (1996). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Hall, S. (2003). *A questão multicultural. In: Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Leitão, C. (2006). *As línguas estrangeiras no 1.º ciclo do ensino básico – representação dos docentes*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lucas, E. (2000). *O jogo no ensino do inglês no 1.º ciclo*. Leiria: Escola Superior de Leiria
- Macedo, P. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Matias, J. (2007). *Como desenvolver a criatividade*. Acedido em: <http://www.josematias.pt/TemasTecnodid/DesenvolverCriatividade.pdf>
- Martins, M. & Niza, I. (1998). Entrar no mundo da escrita. *Criar o gosto pela escrita – formação de professores*, pp. 21-74. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, E. (1998). *Globalização e diversidade – A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros docentes do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- McKay, S. (2008). *Ensino de inglês como língua internacional*. Oxford University.
- Meirinho, M. (2009) *Retrato de uma escola multicultural*. Lisboa: Faculdade de Ciências.
- Ministério da Educação. (2016). *Organização curricular e programas: 1.º ciclo do ensino básico*. (4.ª edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2010). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. *Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação*, 1999, 12, pp. 5-21.

- Pessanha, A. (2001). *Atividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: IIE.
- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Pinto, S. (2007). *As representações dos professores no diálogo das culturas nas escolas*. Porto: Universidade Portucalense – Infante D. Henrique.
- Pordata (2009). *Remessas de imigrantes: total e por principais países de destino*. Acedido em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Remessas+de+imigrantes+total+e+por+principais+pa%C3%A7oes+de+destino-2368>.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 5-28. Lisboa: APM.
- Reis, C. & Lopes, A. (2007). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Edições Almedina.
- Rixon, S. (1981). *Como usar jogos no ensino das línguas*. Londres: Macmillan.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação
- Santomé, J. (2006). *Currículo e multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Silva, M. (2005). O projeto como projétil não identificado. In *Actas do 2.º encontro de educadores de infância e professores de 1.º ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Sousa, A. (2003). *A educação pela arte e arte na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1.º ciclo do ensino básico: as razões, finalidades e estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas da época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tilstone, C., Florian, L., Rose, R. & Taipas, P. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, A. (1999). *Podemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Brasil: Vozes.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. (2005). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Yaguello, M. (1991). *Amantes lunáticos da linguagem: linguagens imaginárias e os seus inventores*. Londres: Athlone.

Apêndices

Apêndice A – Guião, Transcrição e Análise da Entrevista concretizada à Orientadora Cooperante, no contexto de Educação Pré-Escolar

▪ **Guião da entrevista**

Bloco A

Bloco B

Blocos	Objetivos Específicos	Questões a colocar
<i>Legitimação da entrevista</i>	→ Legitimar a entrevista. → Motivar a entrevistada.	→ Informar sobre o trabalho e o objetivo da entrevista. → Assegurar o carácter confidencial dos dados.
<i>Educadora: exercício da função</i>	→ Identificar aspetos de ordem profissional.	→ Há quantos anos é educadora de infância?
<i>Dificuldades sentidas pela educadora cooperante em termos de incluir as crianças oriundas de outros países</i>	→ Indagar as dificuldades sentidas ao incluir crianças de outros países.	→ Já acolheu crianças de outros países e/ou religiões? → Sente dificuldades em incluir crianças provenientes de outros países? → Quais as estratégias de intervenção que utilizou para ultrapassar essas dificuldades?
<i>Relação educadora -famílias</i>	→ Compreender a relação que a educadora estabelece com as famílias.	→ Como promove o trabalho colaborativo com as famílias estrangeiras e não estrangeiras, respeitando a sua religião e cultura? → Como caracteriza a relação que estabelece com estas famílias?
<i>Relação criança-criança</i>	→ Perceber como as crianças interagem, de forma profícua, com os seus pares.	→ Poder-me-á explicar, por favor, como é que as crianças interagem, de forma profícua, com os seus pares? → Na eventualidade de existirem conflitos, pode dar-me um exemplo de como os soluciona? → Devido à diversidade linguística e cultural, existente no grupo, como é que as crianças estabelecem contacto umas com as outras?
<i>Inclusão em grande grupo</i>	→ Entender como foi feita a inclusão das crianças de culturas distintas, em grande grupo.	→ Em relação às crianças com culturas diferentes, como foi feita a sua inclusão, em grande grupo?
<i>Hábitos culturais</i>	→ Entender se a instituição tem consciência da importância dos hábitos culturais de cada família.	→ Na sua opinião a instituição tem consciência da relevância dos hábitos culturais de cada família?

- *Transcrição da entrevista*

Estagiária

- Há quantos anos é educadora de infância?

Educadora Cooperante

Sou educadora desde 1988, ou seja, mais ou menos há 30 anos.

Estagiária

- Já acolheu crianças de outros países e/ou religiões?

Educadora Cooperante

Sim, já acolhi algumas. Este foi o ano em que tive mais crianças de outros países.

Estagiária

- Sente dificuldade em incluir crianças provenientes de outros países?

Educadora Cooperante

No aspeto linguístico, sobretudo, pois tenho dificuldades em percebê-los.

Estagiária

- Quais as estratégias de intervenção que utiliza para ultrapassar essas dificuldades?

Educadora Cooperante

Utilizo diversas imagens e o *google tradutor* e recorro também a uma professora de apoio.

Estagiária

- Como promove trabalho colaborativo com as famílias estrangeiras e não estrangeiras, respeitando a sua religião e cultura?

Educadora Cooperante

Hm... (pausa) Convivo com as famílias, chamando-as à escola.

Estagiária

- Como caracteriza a relação que estabelece com estas famílias?

Educadora Cooperante

É uma relação de respeito e colaboração.

Estagiária

- Poder-me-á explicar como é que as crianças interagem com os seus pares?

Educadora Cooperante

São um grupo de crianças que apresentam dificuldades em estabelecer uma relação, com as crianças com outras culturas.

Estagiária

- Na eventualidade de existirem conflitos, pode dar um exemplo de como os soluciona?

Educadora Cooperante

As crianças, normalmente, conversam, pedem desculpa e dão um abraço.

Estagiária

- Devido à diversidade linguística e cultural existente no grupo, como é que as crianças estabelecem contacto umas com as outras?

Educadora Cooperante

Ajudam-se mutuamente ou são incentivados a fazê-lo.

Estagiária

- Em relação às crianças com culturas díspares, como foi feita a sua inclusão no grupo?

Educadora Cooperante

Normal... trato todos de igual maneira.

Estagiária

- A instituição tem consciência da importância dos hábitos culturais de cada família?

Educadora Cooperante

Sim, a escola está cada vez mais consciente desse aspeto.

▪ *Análise categorial*

Bloco A

Bloco B

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
<i>Profissão</i>	Anos de serviço.	“Sou educadora desde 1988, ou seja, mais ao menos há 30 anos.”
<i>Dificuldades sentidas pela educadora cooperante em termos de incluir as crianças oriundas de outros países</i>	Acolhimento de crianças provenientes de outros países.	“Sim, já acolhi algumas. Este foi o ano em que tive mais crianças de outros países.”
	Dificuldades linguísticas.	“No aspeto linguístico, sobretudo, pois tenho dificuldade em percebê-los.”
	Estratégias de intervenção.	“Utilizo diversas imagens e <i>google tradutor</i> e recorro a uma professora de apoio [da instituição].”
<i>Relação educadora-famílias</i>	Trabalho colaborativo com as famílias.	“Hmm... (pausa) Convivo com as famílias, chamando-as à escola.”
		“É uma relação de respeito e colaboração.”
<i>Relação criança-criança</i>	Interação das crianças com os seus pares.	“São um grupo de crianças que apresentam dificuldade em estabelecer uma relação com as crianças com outras culturas.”
	Divergências entre as crianças.	“(…), normalmente, conversam, pedem desculpa e dão um abraço.”
	Estabelecimento de contacto entre as crianças.	“Ajudam-se mutuamente ou são incentivados a fazê-lo.”
<i>Inclusão</i>	Inclusão das crianças, em grande grupo.	“Normal... trato todos de igual maneira.”
<i>Hábitos culturais</i>	Consciência da instituição em relação aos hábitos culturais.	“Sim, a escola está cada vez mais consciente desse aspeto.”

Apêndice B – Guião, Transcrição e Análise da Entrevista concretizada à Orientadora Cooperante, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

▪ *Guião da entrevista*

	Blocos	Objetivos Específicos	Questões a colocar
	<i>Legitimação da entrevista</i>	→ Legitimar a entrevista. → Motivar a entrevistada.	→ Informar sobre o trabalho e o objetivo da entrevista. → Assegurar o caráter confidencial dos dados.
	<i>Professora: exercício da função</i>	→ Identificar aspetos de ordem profissional.	→ Há quantos anos é professora?
	<i>Dificuldades sentidas pela professora cooperante em termos de incluir os alunos oriundos de outros países</i>	→ Indagar as dificuldades sentidas ao incluir os alunos de outros países.	→ Já acolheu, na sua turma, alunos de outros países e/ou religiões? → Sente dificuldades em incluir alunos provenientes de outros países? → Quais as estratégias de intervenção que utilizou para ultrapassar essas dificuldades? → Quando tem alunos praticantes de cultos ou religiões diferentes, como faz a sua inclusão?
	<i>Relação professora - famílias</i>	→ Compreender a relação que a professora estabelece com as famílias.	→ Como promove o trabalho colaborativo com as famílias estrangeiras e não estrangeiras, respeitando a sua religião e cultura? → Como caracteriza a relação que estabelece com estas famílias?
	<i>Relação aluno-aluno</i>	→ Perceber como os alunos interagem, de forma profícua, com os seus pares.	→ Poder-me-á explicar, por favor, como é que as crianças interagem, de forma profícua, com os seus pares?
	<i>Inclusão em grande grupo</i>	→ Entender como foi feita a inclusão dos alunos de culturas diferentes, em grande grupo.	→ Como é feita a inclusão dos alunos de culturas diferentes, em grande grupo?
	<i>Projeto desenvolvido</i>	→ Aferir sobre a pertinência do projeto implementado.	→ Considera que este projeto contribuiu para o estreitamento de relações interpares?

- *Transcrição da entrevista*

Estagiária

- Há quantos anos é professora?***

Professora Cooperante

Sou professora há 21 anos.

Estagiária

- Já acolheu, na sua turma, alunos de outros países ou religiões?***

Professora Cooperante

Sim, ao longo destes 21 anos, tenho recebido diversas crianças estrangeiras.

Estagiária

- Sente dificuldades em incluir alunos provenientes de outros países?***

Professora Cooperante

Não, salvo pela questão linguística que pode ser um obstáculo à comunicação inicial, mas normalmente é ultrapassado ao longo do ano letivo.

Estagiária

- Quais as estratégias de intervenção que utiliza para ultrapassar essas dificuldades?***

Professora Cooperante

Visto que a maior barreira é a língua, procuro criar uma ligação com os alunos de maneira mais individualizada e recorro a uma língua possível para o entendimento. Caso não seja possível, tento recorrer a outros alunos do estabelecimento de ensino por forma a que os alunos se sintam acompanhados e manifestem as suas necessidades imediatas

Estagiária

- Quando tem alunos praticantes de cultos/religiões distintos, como faz a sua inclusão?***

Professora Cooperante

A inclusão começa pela descoberta do restante grupo, face a aspetos característicos dessas mesmas culturas e religiões, todos aprendemos com o que nos é diferente e novo. Assim,

os alunos praticantes de cultos ou religiões dissemelhantes, geralmente ensinam aos seus colegas como festejam em determinadas ocasiões, assim procuramos ir ao encontro dessas festividades de uma forma multicultural.

Estagiária

- Como promove trabalho colaborativo com as famílias estrangeiras e não estrangeiras, respeitando a sua religião e cultura?

Professora Cooperante

Acima de tudo procuro promover a integração de todos levando o grupo ou turma a aceitar as diferentes religiões e culturas, em determinadas festividades as famílias são convidadas a deslocarem-se à escola e partilharem com o grupo a sua cultura.

Estagiária

- Como caracteriza a relação que estabelece com estas famílias?

Professora Cooperante

Eu julgo que a relação é de proximidade e de confiança já que os alunos de 1.ºCEB passam essencialmente o seu tempo na escola e é com a professora e os seus pares que passam o maior número de horas ao longo da semana.

Estagiária

- Poder-me-á explicar, por favor, como é que as crianças interagem, de forma profícua, com os seus pares?

Professora Cooperante

Ao contrário dos adultos que primam pela racionalidade, as crianças são muito emotivas e colaborante, é essencialmente através dos jogos e brincadeiras que eles se relacionam.

Estagiária

- Como é feita a inclusão dos alunos de culturas diferentes, em grande grupo?

Professora Cooperante

É através da descoberta de novos costumes, partilha de novas línguas quando é o caso, e novas brincadeiras e a partilha de experiências da sua terra de origem, como por exemplo,

como é a escola noutros países...

Estagiária

- Considera que este projeto contribuiu para o estreitamento das relações interpares?

Professora Cooperante

Claramente que sim. Foi muito proveitoso verificar que todos os alunos estiveram sempre disponíveis para participar em novos desafios e fizeram-no de forma entusiasta.

Estagiária

- Obrigada pela colaboração e disponibilidade, professora.

▪ *Análise categorial*

Bloco A

Bloco B

Bloco C

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
<i>Profissão</i>	Anos de serviço.	“Sou professora há 21 anos.”
<i>Dificuldades sentidas pela professora cooperante em termos de incluir os alunos oriundos de outros países</i>	Acolhimento de alunos provenientes de outros países.	“Sim.”
	Dificuldades linguísticas.	“Não, salvo pela questão linguística (...).”
	Estratégias de intervenção.	“(…) procuro estabelecer uma ligação aos alunos de forma mais individualizada e recorro a uma língua possível para o entendimento.” “(…) tento recorrer a outros alunos do estabelecimento de ensino por forma a que o aluno se sinta acompanhado e manifeste as suas necessidades (...).”
<i>Relação professora-famílias</i>	Trabalho colaborativo com as famílias.	“(…) procuro promover a integração de todos (...), em determinadas festividades, as famílias são convidadas a deslocarem-se à escola e partilharem com o grupo a sua cultura.”
		“Eu julgo que a relação é de proximidade e confiança (...).”
<i>Relação aluno-aluno</i>	Interação dos alunos com os seus pares.	“(…) são muito emotivas e colaborantes, é essencialmente através de jogos e brincadeiras que eles se relacionam.”
<i>Inclusão em grande grupo</i>	Inclusão das crianças, em grande grupo.	“É através da descoberta de novos costumes, partilha da nova língua (...), novas brincadeiras e partilha de experiências da sua terra de origem (...), e como é a escola noutros países.”
<i>Projeto desenvolvido</i>	Relevância do projeto desenvolvido.	“(…) Foi muito proveitoso verificar que os alunos estiveram sempre disponíveis para participar em novos desafios e fizeram-no de forma entusiasta.”



Instituto Superior de Ciências Educativas

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

Pré-teste aplicado aos alunos

Legitimação do questionário:

Caro(a) aluno(a),

Este questionário tem como objetivo perceber o que conheces acerca da diversidade linguística e cultural. Peço-te que respondas com a maior sinceridade possível.

As tuas respostas serão confidenciais e serão usadas apenas para fins académicos.

1. Idade: _____

2. Sexo:

☐ Feminino ☐ Masculino

3. Nacionalidade:

☐ Portuguesa ☐ Guineense ☐ Brasileira ☐ Inglesa

Outra: _____

4. Que língua(s) falas?

☐ Português ☐ Ucraniano ☐ Inglês ☐ Russo ☐ Francês

Outra(s): _____

5. Tens alguém na família que fale outra língua?

☐ Sim ☐ Não

6. Gostavas de aprender outra(s) língua(s)?

☐ Sim ☐ Não

6.1. Se sim, qual/quais? _____

Conhecimento dos continentes

7. Que país(es) se situa(m) no continente africano?

☐ Brasil ☐ Portugal ☐ Guiné-Bissau ☐ Angola ☐ Não sei

8. Que país(es) se situa(m) no continente europeu?

☐ França ☐ Portugal ☐ Inglaterra ☐ Brasil ☐ Não sei

9. Que país(es) se situa(m) no continente americano?

☐ França ☐ Portugal ☐ Inglaterra ☐ Brasil ☐ Não sei

10. Que país(es) se situa(m) no continente europeu e asiático (Eurásia)?

☐ França ☐ Portugal ☐ Inglaterra ☐ Rússia ☐ Não sei

Aspetos culturais

11. O português é língua oficial de que país(es)?

☐ Brasil ☐ Portugal ☐ Guiné-Bissau ☐ Angola ☐ Não sei

12. O fado é um tipo de música tradicional de que cultura?

☐ Brasileira ☐ Guineense ☐ Portuguesa ☐ Inglesa ☐ Não sei

13. A capoeira é a dança típica de que cultura?

☐

Brasileira

☐

Guineense

☐

Portuguesa

☐

Inglesa

☐

Não sei

14. O gumbé é um género musical que nasceu em que país?

☐

Brasil

☐

Portugal

☐

Guiné-Bissau

☐

Rússia

☐

Não sei

Obrigada! 😊

Apêndice D – Pós-teste aplicado aos alunos, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico



Pós-teste aplicado aos alunos

Caro(a) aluno(a),

Este questionário tem como objetivo perceber o que aprendeste acerca da diversidade linguística e cultural. Peço-te que respondas com a maior sinceridade possível.

As tuas respostas serão confidenciais e serão usadas apenas para fins académicos.

***Obrigatório**

Qual foi a(s) atividade(s) de que mais gostaste? *

A magia da narrativa	Globo 2D	Colorful game	Dia Mundial da Criança	Nenhuma
☒	☐	☐	☐	☐

Qual foi a(s) atividade(s) de que menos gostaste? *

A magia da narrativa	Globo 2D	Colorful game	Dia Mundial da Criança	Nenhuma
☒	☐	☐	☐	☐

Qual foi a(s) atividade(s) de que menos gostaste? *

A magia da narrativa	Globo 2D	Colorful game	Dia Mundial da Criança	Nenhuma
☒	☐	☐	☐	☐

Gostaste de aprender novas palavras em inglês? *

Gostei muito	Gostei	Gostei pouco	Não gostei
☒	☐	☐	☐

Conhecimento dos continentes

Após teres feito uma pesquisa sobre os cinco continentes, responde às seguintes questões.

Que país(es) se situa(m) no continente africano? *

Brasil	Angola	Portugal	Guiné-Bissau	Não sei
☒	☐	☐	☐	☐

Link:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfuLjuvfk0clZaKm-PQbUGFxrVsqQrHxpOUg3QYGuVZKtg/viewform>

Que país(es) se situa(m) no continente europeu? *

Brasil	França	Portugal	Inglaterra	Não sei
☒	☐	☐	☐	☐

Que país(es) se situa(m) no continente americano? *

Brasil	França	Portugal	Inglaterra	Não sei
☒	☐	☐	☐	☐

Que país(es) se situa(m) no continente europeu e asiático (Eurásia)? *

Rússia	França	Portugal	Inglaterra	Não sei
☒	☐	☐	☐	☐

Aspetos culturais

Após teres feito uma pesquisa sobre a cultura dos países, responde às seguintes questões.

O português é língua oficial de que país(es)? *

Brasil	Angola	Portugal	Guiné-Bissau	Não sei
☒	☐	☐	☐	☐

O fado é um tipo de música tradicional de que cultura? *

Inglês	Brasileira	Guineense	Portuguesa	Não sei
☒	☐	☐	☐	☐

A capoeira é a dança típica de que cultura? *

Inglês	Brasileira	Guineense	Portuguesa	Não sei
☒	☐	☐	☐	☐

O gumbé é um género musical que nasceu em que país? *

Brasil	Rússia	Portugal	Guiné-Bissau	Não sei
☒	☐	☐	☐	☐

Muito obrigada pela tua colaboração!

Submeter

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) · [Termos de Utilização](#) · [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Apêndice E – Planificação da atividade “Bandeiras”

Estagiária: Liliana Alexandra Gaspar Reis				Ano Letivo: 2018/2019		
Data: 17 de maio de 2019				Nº de crianças: 20 crianças		
Grupo alvo: 3 aos 6 anos				Finalidade: Conhecer e respeitar a diversidade cultural.		
Área	Domínio/Subdomínio/Componentes	Objetivos Educativos	Atividades/Estratégias	Recursos Humanos/Materiais	Duração	Avaliação
Área de Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação	<u>Domínio:</u> • Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <u>Componente:</u> • Comunicação Oral <u>Componente:</u> • Convivência democrática e cidadania	• Criar um clima de comunicação; • Escutar e valorizar o contributo de cada criança; • Propiciar oportunidade de comunicação criança-adulto e criança-criança. • Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural.	<u>Atividade 1:</u> Apresentação • Após a marcação de presenças e cantar a música do “Bom Dia”, as crianças devem se sentar em roda, na zona do tapete; • A estagiária deve preparar todos os materiais, previamente, e fazer uma breve síntese acerca da apresentação feita em Power Point – a apresentação, irá revelar diversas curiosidades da Moldávia, Índia e do Paquistão; • Inicialmente, as crianças devem localizar os países, anteriormente mencionados, no mapa mundo; • Em seguida, devem escutar com atenção as informações relatadas,	<u>Recursos Humanos:</u> • Estagiária; • Crianças. <u>Recursos Materiais:</u> • Fio; • Arcos; • Coluna; • Ímanes; • Datashow; • Computador; • Folhas de íman; • Paus coloridos (canas); • Imagens das bandeiras; • Bolas de pompom pretas; • Paus de gelado coloridos – Puzzles com as bandeiras.	• 30 min.	• Observação direta; • Empenho nas atividades; • Participação nas atividades; • Aceita e cumpre as regras do jogo • Coopera com os colegas, em situações de jogo, envolvendo-se num trabalho de equipa; • Explora e desenvolve as diversas possibilidades do corpo, através de movimentos e jogos que envolvam correr, saltar e rastejar.

			de modo, a conhecerem a diversidade cultural presente na sua sala.			
	<u>Domínio:</u> • Educação Física <u>Componente:</u> • Consciência de si como aprendente	• Desenvolver a motricidade fina; • Cooperar em situação de jogo, seguindo orientações ou regras; • Dominar movimentos que incluem deslocamentos e/ou equilíbrios como: correr, saltar a pés juntos ou num só pé e rastejar. • Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.	<u>Atividade 2:</u> Puzzle Magnético • A estagiária deve preparar todos os materiais, para a concretização do jogo, no recreio; • O jogo “Puzzle Magnético”, tem como finalidade formar a imagem da bandeira de cada país, referido na atividade anterior, através dum puzzle construído em grupo; • O grupo de crianças, irá ser dividido em quatro equipas distintas - a criação de equipas será aleatória e irá ser selecionado um “líder”; • Seguidamente cada equipa deve criar uma fila junto ao percurso; • O percurso será composto por 3 arcos (as crianças terão de saltar a pés juntos), 1 cadeira (as crianças irão rastejar por baixo da mesma) e para concluir, terão de se dirigir		• 45 min.	

			até à zona onde estão as peças dos puzzles a saltar num só pé; • As crianças irão encontrar, junto às peças, o género duma “cana de pesca” que irá ser usada para apanhar as peças pois, ambas têm um íman desenvolvendo deste modo, a coordenação motora fina; • Logo que a criança consiga apanhar uma das peças deve voltar ao princípio do percurso, a correr, e fixar a sua peça na folha de íman que estrará exposta na parede; • Cada criança deve concretizar o percurso duas vezes (irá depender do número de crianças presentes); • Por fim, a equipa deve se juntar e ordenar as peças, de maneira, a formar a imagem da bandeira que lhes foi atribuída mencionado, de seguida, a que país pertence; • O jogo “Puzzle Magnético” será guardado na Área dos Jogos.			
--	--	--	--	--	--	--

Questões a colocar às crianças:

- Que línguas estrangeiras conhecem?
- Vocês sabem qual é o animal sagrado na Índia?
- O que significa a expressão “língua estrangeira”?
- Sabem qual é a roupa tradicional da cultura indiana?
- Sabem por que razão a criança A. e S. utilizam o turbante?
- O que é a capital de um país? Sabem qual é a capital de Portugal?
- Lembram-se em que continente se situa a Moldávia? E a Índia? E o Paquistão?

Dificuldades previstas:

- Podem não conseguir localizar os países no Mapa Mundo.

Utilizar as fotografias das crianças visíveis no mapa mundo como ponto de referência, mencionar o nome dos países e perguntar em que continente se situa. Questionar de novo o nome dos países.

- As crianças podem apresentar dificuldades em apanhar as peças do puzzle com a cana.

Auxiliar o movimento da mão da criança ao apanhar as peças do puzzle com a “cana de pesca”.

- As crianças podem não cooperar com os colegas, no decorrer do jogo “Puzzle Magnético”.

Realçar a ideia que eles são todos uma equipa e que é importante ajudarem-se uns aos outros.

- Algumas crianças do grupo podem ter dificuldades em concretizar o percurso corretamente.

Acompanhar a criança, individualmente, no decorrer do percurso.

- As crianças podem não demonstrar entusiasmo e/ou interesse na apresentação em Power Point.

Incitar a curiosidade das crianças, fazendo questões que a levam a pensar e a querer saber mais.

Questões previstas:

- O que são línguas estrangeiras?

Uma língua estrangeira é um idioma que não é falado pela população de um determinado local.

- A criança A. e S. utilizam um turbante, porquê?

Na cultura indiana os cabelos são sagrados e devem ser preservados, custe o que custar. Por isso é que eles utilizam o tubante, sendo uma forma de proteger os fios das impurezas do mundo.

- Por que razão as pessoas não falam a mesma língua em todo o mundo?

As pessoas não falam a mesma língua porque faz parte da cultura transmitida de uma geração à outra e cada povo tem a sua, por isso é que cada país possui a sua própria língua oficial.

Apêndice F – Planificação da atividade “Partes do corpo humano em inglês e romeno”

Estagiária: Liliana Alexandra Gaspar Reis				Ano Letivo: 2018/2019		
Data: 21 de maio de 2019				Nº de crianças: 20 crianças		
Grupo alvo: 3 aos 6 anos				Finalidade: Saber identificar as partes do corpo humano, em diferentes línguas.		
Área	Domínio/Subdomínio/Componentes	Objetivos Educativos	Atividades/Estratégias	Recursos Humanos/Materiais	Duração	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação	Domínio: • Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Componente: • Prazer e motivação para ler e escrever	• Despertar o prazer da leitura; • Criar um clima de comunicação; • Escutar e valorizar o contributo de cada criança.	Atividade 1: Leitura da história “Da cabeça até aos pés” • Após a marcação de presenças e cantar a música do “Bom Dia”, as crianças devem formar uma roda, em pé, na zona do tapete;	Recursos Humanos: • Estagiária; • Crianças. Recursos Materiais: • Coluna; • Telemóvel; • Livro – “Da cabeça até aos pés”, de Eric Carle.	• 30 min.	• Observação direta; • Empenho nas atividades; • Participação nas atividades; • Evidencia prazer e entusiasmo no decorrer da leitura da história; • Pronuncia, corretamente, as palavras referidas em inglês e romeno - partes do corpo humano; • Recria, utilizando o corpo, o movimento dos animais mencionados no livro “Da cabeça até aos pés”; • Executa, de maneira coordenada, a sucessão do movimento dançado no decorrer da música selecionada, “Cabeça, ombros, joelhos e pés”.
	Domínio: • Educação Artística Subdomínio: • Jogo Dramático/Teatro	• Desenvolver a criatividade; • Estimular a capacidade de representação.	• A estagiária deve apresentar, de forma sucinta, o livro (mencionar o nome da história e o autor); • Prontamente, a história deve ser lida com prazer e entusiasmo - Ao longo da leitura da história as crianças devem responder a desafios que consistem em imitar diversos movimentos dos animais, usando o seu corpo (bater no peito, curvar o pescoço, arquear as costas, etc.)			

		• Em seguida, as crianças sentam-se, em roda, na zona do tapete; • Deve ser feita uma breve síntese da atividade efetuada e questionar que partes do corpo foram usadas para representar o movimento dos animais mencionados no livro; • Perguntar ao mesmo tempo para que servem e/ou utilizamos essas partes do corpo, no dia-a-dia.			
<u>Domínio:</u> • Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <u>Componente:</u> • Comunicação Oral <u>Domínio:</u> • Educação Artística <u>Subdomínio:</u> • Dança	• Conceber um clima de comunicação; • Sensibilização a uma língua estrangeira; • Escutar e enaltecer o contributo de cada criança. • Desenvolver o sentido rítmico; • Executar pequenas sequências de movimento dançado, de forma coordenada.	<u>Atividade 2:</u> Dança “Cabeça, ombros, joelhos e pés” • Questionar, inicialmente, se eles se lembram de línguas oficiais da Moldávia, Índia e do Paquistão; • Referir que iremos dançar a música – “Cabeça, ombros, joelhos e pés” em português, inglês e romeno formando, seguidamente, uma roda em pé, na zona do tapete; • Primeiramente, as crianças terão de identificar no seu corpo as oito partes mencionadas na música;			• 45 min.

			• Continuamente a estagiária deve apresentar a dança, sem a música, contribuindo para a memorização da sucessão de movimentos; • De seguida devem dançar/cantar a música em português escutando o instrumental da mesma – há três ritmos díspares e as crianças terão de o “respeitar”, executando a sequência de movimentos, de forma coordenada pronunciando sempre o nome das partes do corpo; • A estagiária, deve nomear como se pronunciam as partes do corpo, referidas na música, em inglês - (a estagiária também pode questioná-las se elas sabem como se emite), e repete-se o processo anterior; • A estagiária, deve citar como se dizem as oito partes do corpo, em romeno e dançar/cantar a música; • Devemos repetir, as vezes necessárias, até as crianças memorizarem os nomes nas três línguas.			
--	--	--	--	--	--	--

Questões a colocar às crianças:

- O que é um autor?
- Recordam-se que língua se fala na Moldávia? E na Índia? E no Paquistão?
- Para que servem e/ou utilizamos essas partes do corpo, no nosso dia-a-dia?
- Sabem como se pronunciam essas partes do corpo em inglês? E em romeno?
- Lembram-se em que continente se situa a Moldávia? E a Índia? E o Paquistão?
- Que partes do corpo utilizámos para imitar os movimentos dos animais, referidos no livro?

Dificuldades previstas:

- As crianças podem não demonstrar prazer e entusiasmo no decorrer da leitura da história.

Realizar o movimento dos animais com o meu corpo, de forma, a cativá-los a representá-los.

- Podem ter dificuldades em executar, coordenadamente, a sucessão do movimento dançado.

Executar de uma forma lenta a sucessão do movimento dançado no decorrer da música, de modo às crianças memorizarem a sequência e conseguirem relacionar com os seus nomes.

- Podem não conseguir recriar, utilizando o corpo, o movimento dos animais referidos no livro.

Realizar o movimento dos animais com o meu corpo, de modo, a ser mais fácil para eles imitarem.

- As crianças podem apresentar dificuldades em pronunciar as partes do corpo em inglês/romeno.

Pronunciar o som das palavras, calmamente, incentivando-os a repetir as mesmas corretamente.

Questões previstas:

- O que é um autor?

O autor é aquele que escreve e publica os seus livros.

- O que são línguas estrangeiras?

Uma língua estrangeira é um idioma que não é falado pela população de um determinado local.

- Por que razão as pessoas não falam a mesma língua em todo o mundo?

As pessoas não falam a mesma língua porque faz parte da cultura transmitida de uma geração à outra e cada povo tem a sua, por isso é que cada país possui a sua própria língua oficial.

Apêndice G – Planificação da atividade “Cores em inglês”

Estagiária: Liliana Alexandra Gaspar Reis				Ano Letivo: 2018/2019		
Data: 23 de maio de 2019				Nº de crianças: 20 crianças		
Grupo alvo: 3 aos 6 anos				Finalidade: Saber identificar as cores, em diferentes línguas.		
Área	Domínio/Subdomínio/Componentes	Objetivos Educativos	Atividades/Estratégias	Recursos Humanos/Materiais	Duração	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação	<u>Domínio:</u> • Linguagem Oral e Abordagem à Escrita <u>Componente:</u> • Prazer e motivação para ler e escrever	• Despertar o prazer da leitura; • Criar um clima de comunicação; • Escutar e valorizar o contributo de cada criança.	<u>Atividade 1:</u> Leitura da história “De que cor é um beijinho?” • Após a marcação de presenças e cantar a música do “Bom Dia”, as crianças devem se sentar em roda, na zona do tapete; • A estagiária deve apresentar, de forma sucinta, o livro (mencionar o título e autor e abordar a capa – as crianças devem partilhar com o grupo outras ideias para o título); • De seguida, a estagiária deve ler a história com prazer e satisfação; • No decorrer da leitura, de modo, a interagir com o grupo devem ser feitas algumas questões acerca do desenrolar da história.	<u>Recursos Humanos:</u> • Estagiária; • Crianças. <u>Recursos Materiais:</u> • Lenço; • Esponja (coração); • Cartolinas brancas; • Corações coloridos; • Pulseiras coloridas; • Guache escolar Giotto; • Livro – “De que cor é um beijinho?” de Rocio Bonilla.	• 15 min.	• Observação direta; • Empenho nas atividades; • Participação nas atividades; • Evidencia prazer e entusiasmo no decorrer da leitura da história; • Aceita e cumpre as regras do jogo • Coopera com os colegas, em situações de jogo, envolvendo-se num trabalho de equipa; • Explora e desenvolve as diversas possibilidades do corpo, através de movimentos e jogos que envolvam correr e saltar.

	<u>Domínio:</u> • Educação Artística <u>Componente:</u> • Artes Visuais	• Explorar e utilizar diferentes materiais; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações/produções plásticas.	<u>Atividade 2:</u> Para ti de que cor é um beijinho? • Dividir as crianças pelas áreas; • A estagiária deve colar, usando <i>bostik</i>, a cartolina ao nível delas e chamar uma criança de cada vez; • Primeiro, a criança deve referir qual é para si a cor de um beijinho e explicar o porquê; • De seguida, a criança humedece a esponja, com forma de coração, na tinta da respetiva cor e carimba a mesma e assim sucessivamente; • Em seguida, é eleito um título e pintasse o mesmo com cotonetes; • No final, o pictograma deve ser analisado com as crianças.		• 30 min.	
	<u>Domínio:</u> • Matemática <u>Componente:</u> • Organização e Tratamento de Dados • Números e Operações	• Utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los, de modo a dar resposta às questões colocadas. • Identificar quantidades através de diferentes formas de representação.				
	<u>Domínio:</u> • Educação Física	• Cooperar em situação de jogo, seguindo orientações ou regras; • Dominar movimentos de perícia e manipulação como: agarrar; • Dominar movimentos que incluem deslocamentos e/ou equilíbrios como: correr.	<u>Atividade 2:</u> Jogo do Lencinho • A estagiária deve preparar todos os materiais, para a concretização do jogo, no recreio; • Devem ser formados dois grupos e distribuir as pulseiras, de forma		• 30 min.	

			aleatória pelos elementos de cada grupo (alusivas às cores dos beijos); • Utilizando um lenço colorido, a estagiária deve referir uma cor em português ou inglês, e as crianças que possuem pulseira com a cor devem correr e tentar apanhá-lo; • O primeiro a apanhar o lencinho ganha um ponto para a sua equipa			

Questões a colocar às crianças:

- Que cores conhecem?
- O que é um beijinho?
- Para vocês, os beijinhos têm cores?
- Que línguas estrangeiras conhecem?
- De que cor é o vosso beijinho? Porquê?
- Sabem como se dizem estas cores em inglês?
- O que significa a expressão “língua estrangeira”?
- Qual foi a cor que se repetiu mais vezes? E menos vezes?

Dificuldades previstas:

- A criança que não fala português não perceber a atividade.

Explicar a atividade em inglês e ao mesmo tempo em português, mas mais lentamente de modo a que a criança comece a adquirir algum vocabulário português.

- As crianças podem apresentar dificuldades em pronunciar as cores em inglês.

Pronunciar o som das palavras, calmamente, incentivando-os a repetir as mesmas corretamente.

- As crianças podem não cooperar com os colegas, no decorrer do jogo do lencinho.

Realçar a ideia que eles são todos uma equipa e que é importante ajudarem-se uns aos outros.

- A criança com NEE, trissomia 21, não perceba a atividade ou não queira participar.

Explicar de forma diferente, de modo a que a criança consiga compreender e motivá-la a fazer a atividade, bem como ajudá-la em tudo o que precisar.

Questões previstas:

- O que são línguas estrangeiras?

Uma língua estrangeira é um idioma que não é falado pela população de um determinado local.

- Por que razão os beijos têm cores?

O beijo é uma demonstração de afeto entre as pessoas e existem diversos tipos de beijos, e como vocês já sabem cada cor está relacionada com uma emoção diferente.

- Por que razão as pessoas não falam a mesma língua em todo o mundo?

As pessoas não falam a mesma língua porque faz parte da cultura transmitida de uma geração à outra e cada povo tem a sua, por isso é que cada país possui a sua própria língua oficial.

Apêndice H – Planificação da atividade “Magia da narrativa”

Estagiária: Liliana Alexandra Gaspar Reis					Ano letivo: 2019/2020			
Data: 14 a 24 de abril de 2020					Grupo alvo: 3.º ano de escolaridade			
Componente Curricular	Domínio/Bloco	Conteúdos	Objetivos/Descritores de Desempenho	Aprendizagens Essenciais	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Português	Leitura e Escrita (LE3)	Produção de texto	15. Redigir corretamente. 1. Utilizar uma caligrafia legível 2. Respeitar regras de ortografia 3. Usar vocabulário adequado 16. Escrever textos narrativos 1. Escrever pequenos textos, incluindo os elementos constituintes <i>quem, quando, onde, o quê e como</i>. 2. Introduzir diálogos em textos narrativos.	▪ Mobilizar adequadamente as regras de ortografia. ▪ Escrever texto de géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar.	Magia da narrativa A Magia da narrativa consiste em escrever uma história, em texto narrativo. A personagem principal é uma criança com a nacionalidade estrangeira. Na apresentação PowerPoint será apresentada a distribuição das nacionalidades de cada aluno. Após os alunos verificarem as nacionalidades atribuídas, devem descobrir a língua materna do país que lhes foi proposto. Na história, deverão criar o diálogo, escrevendo na língua materna que patentearam.	Borracha; Telemóvel; Computador; Lápis de cor; Lápis de cera; Lápis de carvão; Canetas de feltro; Folhas brancas A4.	→ Participação; → Utiliza caligrafia legível e respeita as regras de ortografia → Usa vocabulário adequado ao texto; → Escreve a narrativa introduzindo o diálogo; → Identifica costumes e tradições dos outros povos; → Ilustra de forma pessoal.	10 dias

Estudo do Meio	Bloco 2 <i>À descoberta dos outros e das instituições</i>	Costumes e tradições de outros povos	• Conhecer costumes e tradições de outros povos.		Para a construção da história, os alunos terão de pesquisar e descobrir curiosidades da cultura e de vestuários típicos, do seu país. Por fim, terão de escolher um jogo tradicional incluí-lo na narrativa e gravá-lo com a participação da família.			
Expressão e Educação Plástica	Bloco 2 <i>Descoberta e organização progressiva</i>	Desenho	• Ilustrar de forma pessoal.	• Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas evidenciando conhecimentos adquiridos.	Para interligar com Expressão e Educação Plástica, os alunos deverão ilustrar o seu texto.			

Questões a colocar aos alunos:

- O que significa «língua materna»?
- Que características do texto narrativo conhecem?

Questões previstas:

- Desinteresse perante as atividades implementadas.
- Os alunos podem demonstrar dificuldade em concretizar o texto narrativo.

Questões previstas:

- Quais são as características de um texto narrativo?

Apêndice I – Power Point concretizado na atividade “Magia da narrativa”



A magia da narrativa

Nacionalidade angolana	Nacionalidade brasileira	Nacionalidade espanhola	Nacionalidade francesa
Bianca Ubra	Stiaan da Silva	Artur Agostinho	Diogo Gomes
João Henriques	Tânia Bastardes	Diana Demidova	Fátima Ferreira
João Paulo Van-Dunen	Lúcia Henriques	Rafael Eduardo	Martim Eduardo
Nacionalidade guineense	Nacionalidade inglesa	Nacionalidade italiana	Nacionalidade portuguesa
Ana Rita Garcia	Daniel Kony	Denis Martins	Vânia Cruz
Ismaim Baki	Kayron Nascimento	João Pires	Lara Barbosa
Nuno Djaló	Leandro da Silva	Rafael Vitor	Luís António





A magia da narrativa

Se precisarem de ajuda ou tiverem alguma dúvida, podem enviar uma mensagem à professora Ediana (edu96@hotmail.com) ou através da classroom. Se conseguirem, podem enviar a sua história escrita em documento word. Enviam fotografias e vídeos! Divertam-se e sejam criativos! 😊

Seja bem-vinda, as vossas falas podem utilizar o google tradutor <https://translate.google.com/PT-pt-pt> ou o dubbingo <https://www.dubbingo.com/pt/translation/pt>



Lola, a menina mexicana

Depois de alguns dias em Portugal, Lola, uma menina mexicana, teve o seu primeiro dia de aula na nova escola que se situava numa pequena cidade, chamada Odeleus.

Assim que entrou na sala de 3.ºB, todos os alunos se mostraram entusiasmados para saber curiosidades sobre a nova colega, pois era um pouco diferente dos restantes.

- Bom dia meninas. - disse a professora Ana - Apresenta-te a Lola. A nossa nova colega não fala português, por isso tentem todos de a ajudar.
- Olá Lola, eu sou o Ricardo! - disse animado - Tendes a verlar ao mas lado, eu ajudo-te!
- Que língua fala a Lola, professora? - perguntou curiosamente a Maria.
- Fala espanhol. (Fale espanhol!) - respondeu Lola.

Lola sentiu-se, de imediato, acolhida naquela turma, o que a deixou mais descontraída e feliz.

- Depois podem começar-se trabalhar no intervalo. Vamos começar a nossa aula. - disse a professora.

Quando levou para o intervalo, todos os alunos se dirigiram para o recreio e começaram a jogar jogos portugueses e sentiu-se um bocadinho perdida nas brincadeiras dos seus colegas.



Lola, a menina mexicana

- Não se jogar... (Não se jogar...) - disse Lola, tristemente.
- Solta e ensinam-nos um jogo do teu país! - exclamou o Hugo.
- Bem! - gritavam todos em coro.
- Não um jogo muito divertido, chamado Zapalero. (É um jogo muito divertido, chamado zapalero.)
- Como se joga? - questionou o Ricardo.
- Primeiro escondemos uma pedrinha na nossa mão. (Primeiro escondemos uma pedrinha na nossa mão.) - começou por explicar Lola, pegando numa pedrinha azul. - Então cantamos: ¿Dónde está el zapalero? ¿Dónde está el zapalero? ¿Dónde está el zapalero? (Depois cantamos: Onde mora o zapalero? Em cima ou em baixo?)
- E depois? E depois? - perguntou Maria, entusiasmada.
- Quando terminamos de cantar a canção, colocamos uma mão encima da lá e o outro jogador tem que adivinhar em que mão está a pedrinha. (Quando terminamos de cantar a música, colocamos uma mão em cima da outra e o outro jogador tem de adivinhar em que mão está a pedrinha.)
- A pedrinha está na tua mão direita! - disse o Hugo.



Lola, a menina mexicana

- Olá, está correto! (Sim, está correto!) - exclamou Lola, ao abrir a mão direita.

Depois de alguns minutos brincarem todos juntos, levou novamente para entrarem na sala de aula.

- Lola explicou-lhes o porque da sua roupa tão colorida? - perguntou a Ana, curiosa.
- Não, a tradição popular, em los dias 1 y 2, llamados Dias de Muertos, los muertos tienen permiso divino para visitar a sus familiares y amigos. Los gente hace las máscaras de calavera, una rapa con esqueletos pintados o se viste como la muerte (figando a roupa popular, no dias 1 e 2, llamados Dias de Muertos, eles têm permissão divina para visitar a família e os amigos. As pessoas fazem máscaras de caveiras, usam roupas com esqueletos pintados ou vestem-se como a morte) - explicou Lola.
- O teu país é muito interessante Lola, vamos ser amigos para sempre! - disse Maria, abraçando-a.

Lola rapidamente se adaptou à escola e à cultura portuguesa e todos se disponibilizaram para a ajudar. Todos os semanas, com a ajuda da professora, a menina mexicana apresentava à turma algumas curiosidades sobre a sua cultura.

Sejam curiosa para ler as nossas histórias! ❤️



Apêndice J – Planificação da atividade “Viagem à volta do mundo”

Estagiária: Liliana Alexandra Gaspar Reis				Ano letivo: 2019/2020				
Data: 4 a 10 de maio de 2020				Grupo alvo: 3.º ano de escolaridade				
Componente Curricular	Domínio/Bloco	Conteúdos	Objetivos/Descritores de Desempenho	Aprendizagens Essenciais	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Português	Oralidade (O3)	Compreensão e expressão	2. Produzir um discurso oral com correção. 1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e o ritmo adequado.	- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e da cortesia.	Globo 2D 1.ª etapa: - Desenhar, na cartolina A4 ou na folha branca uma circunferência com raio = 10 cm; - Recortar a mesma, utilizando a tesoura;	Régua; Tesoura; Borracha; Compasso; 4 palhinhas; Lápis de cor; Lápis de carvão; Cartolina A4 azul;	→ Participação; → Ilustra de forma pessoal; → Promove o pensamento crítico; → Produz o discurso oral com clareza e articula de forma;	7 dias
	Leitura e Escrita (LE3)	Produção de texto	15. Redigir corretamente. 1. Utilizar uma caligrafia legível 2. Respeitar regras de ortografia	Mobilizar adequadamente as regras de ortografia.	2.ª etapa: - Recortar os seis continentes (enviados em anexo); - Colar os seis continentes no globo (circunferência), pintá-los com lápis de cor e identificá-los corretamente.	1 folha branca A4; Cola batom/liquida Computador/tablet Caneta azul e preta Imagens dos seis continentes.	→ Utiliza caligrafia legível e respeita as regras de ortografia → Representa com o compasso circunferências;	
	Bloco 2 Descoberta e organização progressiva	Desenho	Ilustrar de forma pessoal.	Manifestar capacidades expressivas e criativas.	3.ª etapa: Recortar as 4 palhinhas em 8		→ Utiliza os termos «centro», «raio» e «diâmetro»;	
Expressão e Educação Plástica		Direitos Humanos	Promover pensamento crítico.					

Cidadania e Desenvolvimento	Identificação de domínios essenciais		• Desenvolver competências pessoais e sociais.		partes, cada uma com 7 cm; • Utilizando a folha branca A4 recortar oito retângulos com 3 cm de comprimento e 2 cm de largura. Nestes deverão desenhar, com lápis de cor, as bandeiras correspondentes aos 8 países, colá-las numa das pa-lhinhas e no continente onde se situam. • De seguida, utilizando outra folha branca A4, irão recortar oito retângulos com 5 cm de comprimento e 3 de largura. • Nestes retângulos, os alunos, deverão escrever o <i>Nome do País</i> , a <i>Língua Oficial</i> e um <i>aspeto cultural</i> de cada país e colá-lo por baixo da bandeira.			
Matemática	Geometria e Medida (GM3)	Figuras geométricas	2. Reconhecer propriedades geométricas. 1. Representar circunferências utilizando um compasso. 3. Utilizar corretamente o termo «centro», «raio» e «diâmetro».	• Medir comprimentos, áreas, volumes, capacidades e massas utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos.				

Questões a colocar às crianças:

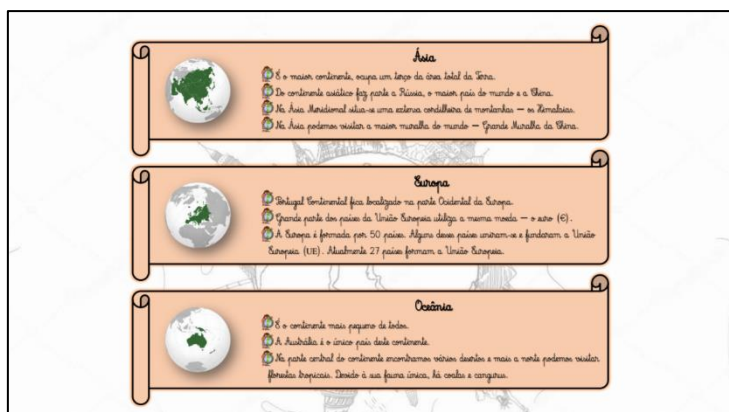
- Que continentes conhecem?
- O que representa a parte azul e verde, num globo terrestre?
- Para representar o planeta Terra na sua totalidade recorremos a que objeto?

Dificuldades previstas:

- Desinteresse perante as atividades propostas.
- Os alunos podem ter dificuldade em localizar corretamente o continente em que se situam os países selecionados.

Questões previstas:

- Em que continente se localiza o país Y?
- Quais são os procedimentos para realizarmos uma circunferência?



África

- É o continente africano, fazem parte os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.
- Não inclui todo de África, os países como o Rússia, não fazem parte da sua abrangência.
- Não inclui de África, podemos incluir o Rússia, o maior do mundo, assim como o maior rio do mundo, o Nilo.

América

- É conhecida pela expressão "Novo Mundo".
- Os seus cinco maiores países são: Estados Unidos, México, Brasil e Argentina.
- Este continente está dividido em 3 partes: América do Norte, América Central e América do Sul.

Antártida

- É um dos mais pequenos continentes.
- Este continente situa-se no polo sul e está coberto de gelo.
- É habitado por algumas espécies animais que estão adaptadas a regiões muito frias, como os pinguins.

Viagem à volta do mundo

Fantástico! Estás preparado para continuarmos a nossa viagem à volta do mundo? 🌍

Vamos saber alguns dos nossos amigos dos 3.º e alguns país não nascem em Portugal, têm que ainda te lembrares dos seus países que selecionámos?

Vamos relembrá-los e localizá-los no globo!

Viagem à volta do mundo

Rússia

A Rússia é um país localizado a norte da Eurásia, ou seja, situa-se no continente europeu e asiático.

Viagem à volta do mundo

Portugal é um país localizado no sudoeste da Europa e a França situa-se na Europa Ocidental.

Portugal

Francia



Globo 2D - Materiais

- Régua;
- Tesoura;
- Borracha;
- 4 palhetas;
- Lápis de cor;
- Lápis de carbona;
- 1 Folha branca A4;
- Tinta batom e líquida;
- Compasso ou priso redondo;
- Computador, tablet ou telemóvel;
- Tabela geográfica pronta ou igual;
- Imagem dos seis continentes (enviado em anexo);
- Cartolina A4 de cor azul ou folha branca A4 (de preferência papel reciclado).



Globo 2D - 1.ª Etapa

Materiais necessários

- Régua;
- Tesoura;
- Borracha;
- Lápis de cor;
- Lápis de carbona;
- Compasso ou priso redondo;
- Cartolina A4 de cor azul ou folha branca A4 (de preferência papel reciclado).

1.º Passo

Desenhar, na cartolina A4 ou na folha branca A4, uma circunferência com raio = 10 cm.



2.º Passo

Recortar a circunferência, utilizando a tesoura.



Globo 2D - 2.ª Etapa

Materiais necessários

- Tesoura;
- Borracha;
- Tinta batom;
- Lápis de cor;
- Lápis de carbona;
- Computador ou tablet;
- Tabela geográfica pronta ou igual;
- Imagem dos seis continentes (enviado em anexo).

1.º Passo

Recortar, os seis continentes (enviado em anexo).



2.º Passo

De seguida, devem colar os seis continentes no globo (circunferência), identificando-os e pintando-os com lápis de cor.



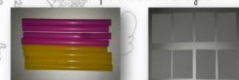
Globo 2D - 3.ª Etapa

Materiais necessários

- Régua;
- Tesoura;
- Borracha;
- 4 palhetas;
- Lápis de cor;
- Lápis de carbona;
- 1 Folha branca A4;
- Tinta batom e líquida;
- Computador, tablet ou telemóvel;
- Tabela geográfica pronta ou igual.

1.º Passo

Recortar as 4 palhetas em 8 partes, cada uma com 7 cm. Em seguida, utilizando a folha branca A4, criar recortes 8 retângulos com 3 cm de comprimento e 2 cm de largura.



2.º Passo

Os retângulos devem ser colados no hemisfério correspondente com o lado pinto aderido, sob os nomes das palhetas e no continente onde se situa.



Globo 2D - 3.ª Etapa

Materiais necessários

8 régua;
Tesoura;
Borracha;
4 post-its;
Folhas de cor;
Folhas de cartão;
1 Folha branca A4;
Folha listada e lixada;
Compasso, lápis ou lápis;
Canetas esferográficas pretas ou azul.

3.ª Fase

De seguida, utilizando a folha branca A4 não recortada, 8 retângulos com 5 cm de comprimento e 3 cm de largura.

Nestes retângulos devem escrever o **Nome do País**, a **Língua oficial** e o **Aspecto cultural** de cada país, e colá-los por baixo da bandeira.



Atenção: A língua oficial e o aspeto cultural que devem atribuir a cada um dos países encontra-se no diapasal seguinte, devem pesquisar e descobrir a qual corresponde 😊

Globo 2D - 3.ª Etapa

Materiais necessários

8 régua;
Tesoura;
Borracha;
4 post-its;
Folhas de cor;
Folhas de cartão;
1 Folha branca A4;
Folha listada e lixada;
Compasso, lápis ou lápis;
Canetas esferográficas pretas ou azul.

3.ª Fase

Língua oficial	
Russo	Francês
Inglês	Português
Ucraniano	

Aspecto cultural	
Fado	Capoeira
Flamenco	Samba
Machopunka	Torre Eiffel
Beber chá às 17 horas	Bevanda

Viagem à volta do mundo



Se precisares de ajuda ou tiveres alguma dúvida, podes enviar uma mensagem à professora Liliana (liliasilva@mail.com) ou através da classroom.

Não te esqueças de enviar fotografias e vídeos ao longo do processo de construção do teu globo 2D e ao resultado final! 😊

Desbratam-se e sejam criativos! ♥

Apêndice L – Planificação da atividade “Dia Mundial da Criança”

Estagiária: Liliana Alexandra Gaspar Reis					Ano letivo: 2019/2020			
Data: 1 a 7 de junho de 2020					Grupo alvo: 3.º ano de escolaridade			
Componente Curricular	Domínio/Bloco	Conteúdos	Objetivos/Descritores de Desempenho	Aprendizagens Essenciais	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Português	Oralidade (O3)	Compreensão e expressão	2. <i>Produzir um discurso oral com correção.</i> 1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e o ritmo adequado.	- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e da cortesia.	Dia Mundial da Criança Como motivação, será pedido aos alunos que respondam, utilizando o <i>Mentimeter</i> , à pergunta – « <i>Para ti, o que é ser criança?</i> », onde devem escrever três ou quatro palavras. Seguidamente os alunos terão de ler com atenção a apresentação PowerPoint, de modo a perceberem como surgiu o dia mundial da criança e princípios da declaração universal dos direitos da criança.	Tintas; Computador; Lápis de cor; Lápis de cera; Canetas de feltro; Folhas brancas A4.	→ Participação; → Ilustra de forma pessoal; → Promove a pensamento crítico; → Produz o discurso oral com clareza e articula de forma;	7 dias
	Leitura e Escrita (LE3)	Produção de texto	15. <i>Redigir corretamente.</i> 1. Utilizar uma caligrafia legível 2. Respeitar regras de ortografia	Mobilizar adequadamente as regras de ortografia.	de ler com atenção a apresentação PowerPoint, de modo a perceberem como surgiu o dia mundial da criança e princípios da declaração universal dos direitos da criança.		correta as palavras; → Utiliza caligrafia legível e respeita as regras de ortografia	
	Bloco 2 <i>Descoberta e organização progressiva</i>	Desenho	• Ilustrar de forma pessoal.	Manifestar capacidades expressivas e criativas.	Depois, serão gravadas as vozes das crianças ao proferir as doze palavras-chave, em português e em inglês.			
Expressão e Educação Plástica		Direitos Humanos	• Promover pensamento crítico.					

Cidadania e Desenvolvimento	Identificação de domínios essenciais		• Desenvolver competências pessoais e sociais.		Por último será lhes solicitado que numa folha branca, escrevam a sua palavra com a letra grande e visível, decorando-a e, no fim, tirar uma fotografia para colocar no vídeo.			
Inglês	Compreensão Oral (A1)	Compreender palavras e expressões	• Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados.	• Compreender as palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara.				

Questões a colocar às crianças:

- Para ti, o que é ser criança?

Dificuldades previstas:

- Desinteresse perante as atividades propostas.
- Os alunos podem ter dificuldade em pronunciar as palavras-chave em inglês.

Questões previstas:

- Como se utiliza a aplicação *Mentimeter*?
- Quais são os Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança?

Para ti, o que é ser criança?

Olá amigos! do 3.º B! Lembra-vos de mim? Chamem-me Lela e hoje a professora Juliana tem um último desafio para nós, estão preparados? Antes de avançarem para o dispositivo seguinte a professora deixou-nos uma questão: “Para ti, o que é ser criança?”. Já não podem para escreverem isto ou quatro palavras.

Via responderem a esta questão, sigam as seguintes regras:

- 1.º - Clique no link www.menti.com
- 2.º - Escrevam o código: 39 70 31 e cliquem em “ajudar”.
- 3.º - Escrevam, isto ou quatro palavras que simbolizem o que é ser criança para vocês e cliquem “ajudar”. Vejam o exemplo:

Mentimeter

Para ti, o que é ser criança?

brincar
diversão
pintar

Juntos somos mais fortes, vamos de palavras!

Dia Mundial

Sabem o que significa um **Dia Mundial**? O **dia mundial** significa **relacionar ao mundo**, ou seja, para um dia ser considerado **Mundial** é necessário haver o envolvimento das pessoas mais representativas do mundo. Este dia surge sempre com o objetivo de chamar a atenção da população acerca dos problemas existentes no nosso planeta.

Dia Mundial da Criança

Vós sabem na segunda-feira, dia 1 de junho, foi comemorado o **Dia Mundial da Criança**. Este dia é sempre muito especial e divertido para nós, mas será que vocês sabem como é que surgiu?

Temas de discussão:

Sabiam que nem todos os países que temos a liberdade comemoram o Dia Mundial da Criança no dia 1 de junho? Vamos descobrir...

Brasil – 12 de outubro
Frância e Inglaterra – 20 de novembro
Angola, Guiné-Bissau, Botsuana, Rússia e Ucrânia – 1 de junho

Dia Mundial da Criança

Tudo começou em 1945, depois da Segunda Guerra Mundial. Nesta altura, a maioria das crianças da Europa não sabiam ler, nem escrever e começavam a trabalhar desde novas, pois os seus pais não tinham dinheiro.

Dia Mundial da Criança



Tudo começou em 1945, depois da Segunda Guerra Mundial. Nessa altura, a maioria das crianças da Europa não tinham loi nem escolas e começavam a trabalhar desde novas, pois os seus pais não tinham dinheiro.




Dia Mundial da Criança



No dia 1 de junho de 1950 celebrou-se, pela primeira vez, o **Dia Mundial da Criança**. A partir desta data, atribuiu-se o direito das crianças: ao afeto, ao amor e à compreensão, a uma alimentação adequada, a cuidados médicos, à educação gratuita, à proteção contra todas as formas de exploração e crescer num clima de paz independentemente da raça, cor, religião e origem.




Dia Mundial da Criança

À 20 de novembro de 1959 foi aprovada a **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**.

É com muita atenção os princípios da Declaração Universal dos Direitos das Crianças.

Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança





Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança

O desafio que a professora Teliana nos propõe esta semana é a elaboração de um vídeo alusivo aos **Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança**.

Serão escolhidas doze palavras-chave e atribuída uma a cada aluno, podem verificar a vossa no dispositivo seguinte.

A professora decidiu dificultar este desafio e as palavras-chave encontram-se escritas em português e em inglês.

Deem, inventar e decorar a vossa!



Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança

Alimentação	Food	Amar	Love	Brincar	Play
Suzana	Anita	Salicia	Ismaio	Ismaim	João Paulo
Compreensão	Understanding	Educação	Education	Idadeade	Apperence
Diana	Ana Paula	Diego	Escandro	Rafael Eduardo	Tilipa
Igualdade	Equality	Liberdade	Freedom	Nacionalidade	Nationality
Dennis	Briten	Nina	Joan	Sara	João Benedito
Mama	Mama	Relação	Relationship	Ida	Ida
Sassia	Marlen	Daniel	Lúcia	Rafael	Rafael Vinícius
Temos todos iguais		We are all the same		Se tiverem dúvidas e pronunciarem as palavras em inglês devem utilizar o Google Tradutor: basta escreverem a nossa palavra e clicar no símbolo de "para ouvir". http://translate.google.pt/#pt-PT	
Todos					

Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança

Não aula zoom de segunda-feira, dia 8 de junho, devemos gravar as nossas vozes. **Não se esqueçam de brincar!** Nessa folha A4, devem escrever a palavra que vos foi atribuída com uma **letra grande e visível**. Em seguida, devem decorá-la a vossos gostos usando cores e folhos, lápis de cor, lápis... A decoração deve ser associada à nossa palavra. De seguida, devem tirar uma **fotografia** a mostrar a nossa folha e com um **estorimo sorridente**.





Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança



Se precisarem de ajuda ou tiverem dúvidas, podem enviar mensagem à professora (Alu96@hotmail.com) ou através da classroom.

Não se esqueçam de enviar fotografias e vídeos.
Decoram-se e seguem desafios! ❤️



Apresentação e pedido de autorização para recolha de imagens

Exmo.(a) Sr.(^a) Encarregado de Educação

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II - Jardim de infância, na componente de estágio, pelo Instituto Superior de Ciências Educativas, as alunas Liliana Alexandra Gaspar Reis e Mariana Inês Raminhos Castim, veem solicitar que se digne autorizar a recolha de registos de imagem (áudio e vídeo) do seu educando.

Salientamos que estes registos serão efetuados no âmbito das intervenções pedagógicas, promovidas pelas referidas alunas, na sala de atividades frequentada pelo vosso educando e supervisionada pela educadora cooperante e servirão apenas para fins académicos, estando a identidade e privacidade dos educandos assegurada.

Encontramo-nos ao dispor para os esclarecimentos que considerem convenientes.

Cientes da vossa disponibilidade, agradecemos, antecipadamente, o vosso consentimento.

Data: 18 de março de 2019

As estudantes,

Liliana Reis – lilii96@hotmail.com

Mariana Castim – mariana_castim@hotmail.com

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Autorização do Encarregado de Educação: Sim _____ Não _____ (Assinalar com um X)

Nome do Encarregado de Educação: _____

Nome do(a) educando(a): _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Escola Básica

Jardim de Infância

*É com grande prazer que o convidamos para uma
Manhã Multicultural!*

*Vamos tomar o pequeno-almoço juntos e fazer jogos
divertidos.*

Será no dia 18 de junho, pelas 9h30min.

Contamos com a sua presença!

Liliana Reis e Mariana Castim





Uma Manhã Multicultural

Exmo.(a) Sr.(^a) Encarregado de Educação

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II - Jardim de infância, na componente de estágio, pelo Instituto Superior de Ciências Educativas, as alunas Liliana Alexandra Gaspar Reis e Mariana Inês Raminhos Castim, veem solicitar a Vossa colaboração para um pequeno-almoço/convívio Multicultural, no dia 18 de junho, pela 9h30min.

Solicitamos a contribuição, nesse dia, com comida do seu país de origem, uma vez que a Multiculturalidade e a Diversidade Linguística, foi a temática desenvolvida em contexto de sala com as crianças ao longo do estágio. É importante referir que antes do pequeno-almoço/convívio iremos realizar um pequeno jogo entre pais e filhos.

Desde já, agradecemos a vossa presença e colaboração.

Encontramo-nos ao dispor para os esclarecimentos que considerem necessários.

Data: 7 de junho de 2019

As estudantes,

Liliana Reis – lilii96@hotmail.com Mariana Castim – mariana_castim@hotmail.com

PARTICIPAÇÃO NO PEQUENO ALMOÇO/CONVÍVIO

Participação do Encarregado de Educação: Sim _____ Não _____ (Assinalar com um X)

Nome do Encarregado de Educação: _____

Nome do(a) educando(a): _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____



Apresentação e pedido de autorização para recolha de imagens

Exmo.(a) Sr.(ª) Encarregado de Educação

No âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada III – 1.º CEB, na componente de estágio, pelo Instituto Superior de Ciências Educativas, as alunas Liliana Alexandra Gaspar Reis e Mariana Inês Raminhos Castim, veem solicitar que se digne a autorizar a recolha de registo de imagem (áudio e vídeo) do seu educando.

Salientamos que estes registos serão efetuados no âmbito das intervenções pedagógicas, promovidas pelas referidas alunas, na sala de atividades frequentada pelo vosso educando e supervisionada pela professora cooperante e servirão apenas para fins académicos, estando a identidade e privacidade dos educandos assegurada.

Encontramo-nos ao dispor para os esclarecimentos que considerem convenientes.

Cientes da vossa disponibilidade, agradecemos, antecipadamente, o vosso consentimento.

Data: 4 de novembro de 2019

As estudantes,

Liliana Reis – lili96@hotmail.com

Mariana Castim – mariana_castim@hotmail.com

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Autorização do Encarregado de Educação: Sim _____ Não _____ (Assinalar com um X)

Nome do Encarregado de Educação: _____

Nome do(a) educando(a): _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____