



Prática de ensino supervisionada - Desafios da interculturalidade no jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico

Rui Pedro Almeida Soares

Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Ilda Freire Ribeiro

Bragança
novembro, 2025

Agradecimentos

A realização deste relatório final representa o culminar de um percurso académico e pessoal de seis anos, vivido com dedicação, esforço e paciência. Nenhum caminho é trilhado sozinho, e este trabalho reflete o contributo e o apoio de muitas pessoas que, de diferentes formas, fizeram parte desta caminhada.

Em primeiro lugar, expresso a minha mais profunda gratidão aos meus pais, pelo amor incondicional, pela paciência e pelo apoio constante. Foram o meu alicerce, a força que me manteve firme nas dificuldades e a inspiração para nunca desistir. Obrigado por acreditarem em mim, mesmo quando duvidei de mim próprio, e por me ensinarem o valor da humildade, da responsabilidade e do trabalho. Aos meus amigos, deixo um sincero agradecimento pelas palavras de incentivo, pelos momentos de partilha e pela amizade que sempre me acompanhou ao longo deste percurso. A vossa presença tornou esta jornada mais leve e significativa.

Um agradecimento muito especial às minhas amigas de casa, que foram a minha segunda família em Bragança. Obrigado por me apoiarem nos momentos de maior cansaço, por me motivarem a continuar e por celebrarem comigo cada pequena vitória. Foram essenciais para que nunca perdesse o foco e a alegria ao longo destes anos. Entre elas, quero deixar um agradecimento especial à minha melhor amiga, que foi uma verdadeira âncora ao longo deste percurso. A tua amizade, paciência e apoio incondicional foram fundamentais para que eu mantivesse a serenidade e a confiança mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigado por acreditares em mim quando eu próprio duvidava, por estares sempre presente com uma palavra amiga, um conselho ou simplesmente o teu silêncio de compreensão. A tua presença fez toda a diferença e ajudou-me a chegar até aqui com o coração cheio de gratidão.

À minha orientadora, Professora Ilda Freire Ribeiro, deixo o meu mais sincero reconhecimento pela orientação rigorosa, pelas palavras de incentivo e pela disponibilidade constante. A sua orientação foi fundamental para a construção deste trabalho e para o meu crescimento académico e profissional. A todos os professores e colegas da Escola Superior de Educação de Bragança, o meu muito obrigado pelos ensinamentos, desafios e partilhas que tanto contribuíram para a minha formação.

Agradeço também às instituições educativas, às educadoras cooperantes que me acolheram durante os estágios. Com cada uma delas aprendi mais sobre o verdadeiro significado de educar, cuidar e partilhar.

Por fim, agradeço a mim mesmo. Por ter resistido, acreditado e lutado. Por não ter desistido mesmo quando o caminho parecia difícil. Por ter ultrapassado desafios e por ter vivido seis anos de lutas e vitórias aqui em Bragança. Este trabalho é também um testemunho da minha resiliência, da minha evolução e do orgulho que sinto por ter chegado até aqui.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, centra-se na temática da educação intercultural e no papel do educador enquanto mediador. O estudo desenvolve-se a partir de experiências de ensino e aprendizagem implementadas em diferentes contextos educativos, creche, pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, que valorizam a diversidade cultural e incentivam o diálogo e o respeito mútuo entre as crianças. Neste sentido, o relatório procurou i) desenvolver experiências pedagógicas que proporcionassem o contacto direto com a diversidade cultural, ii) consciencializar as crianças para o respeito pelas diferenças culturais e iii) compreender o contributo que a escola pode assumir na educação da e para a cidadania democrática. Estes objetivos orientaram todo o processo investigativo e sustentaram a reflexão crítica sobre as práticas interculturais vivenciadas. Este trabalho reforça a importância da interculturalidade como um eixo transversal da educação, salientando que o educador ou professor desempenha um papel fundamental na criação de pontes entre culturas e na promoção de uma escola verdadeiramente aberta à diversidade. Com base numa metodologia qualitativa, apoiada no modelo de investigação-ação, procurou-se compreender de que forma a interculturalidade pode ser integrada nas práticas quotidianas, contribuindo para a construção de um ambiente educativo culturalmente mais positivo e democrático. Os resultados obtidos evidenciam que o desenvolvimento de práticas interculturais favorece a empatia, a cooperação e o sentido de pertença. As crianças, quando expostas a diferentes culturas e modos de vida, revelam-se mais tolerantes, curiosas e participativas, reconhecendo o valor das diferenças como parte essencial da convivência humana.

Palavras-chave: Educação intercultural; diversidade cultural; prática de ensino supervisionada; cidadania.

Abstract

This Final Internship Report, prepared within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, focuses on the theme of intercultural education and the role of the educator as a mediator. The study is developed from teaching and learning experiences implemented in different educational contexts, nursery, pre-school and 1st cycle of basic education, which value cultural diversity and encourage dialogue and mutual respect among children. In this sense, the report sought to develop pedagogical experiences that would provide direct contact with cultural diversity, raise children's awareness of respect for cultural differences and understand the contribution that the school can make in the education of and for democratic citizenship. These objectives guided the entire investigative process and supported critical reflection on the intercultural practices experienced. This work reinforces the importance of interculturality as a transversal axis of education, stressing that the educator or teacher plays a fundamental role in creating bridges between cultures and in promoting a school that is truly open to diversity. Based on a qualitative methodology, supported by the action research model, we sought to understand how interculturality can be integrated into daily practices, contributing to the construction of a more culturally positive and democratic educational environment. The results obtained show that the development of intercultural practices favors empathy, cooperation and a sense of belonging. Children, when exposed to different cultures and ways of life, reveal themselves to be more tolerant, curious and participative, recognizing the value of differences as an essential part of human coexistence.

Keywords: Intercultural education; cultural diversity; supervised teaching practice; citizenship.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Introdução.....	1
1. Introdução ao conceito de interculturalidade.....	4
2. Interculturalidade em contexto educativo.....	5
2.1. A transversalidade da educação intercultural nas práticas educativas	8
3. Desafios da interculturalidade	9
4. Interculturalidade nos documentos oficiais	13
4.1. Estratégias para promover a interculturalidade	15
II Opções Metodológicas.....	17
1. Dimensão ética na ação investigativa.....	17
2. Objetivos do estudo	18
3. Participantes	19
4. Natureza da investigação	20
4.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	20
III Os contextos e as experiências de aprendizagem desenvolvidas	23
1. Caracterização do ambiente educativo na creche	23
1.1 Experiência de aprendizagem em creche.....	24
2. Caracterização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar	35
2.1 Experiência de aprendizagem na Educação Pré-Escolar.....	36
3. Caracterização do ambiente educativo 1.º CEB	50
3.1 Experiências de Ensino-Aprendizagem no 1.º CEB.....	51
Considerações finais.....	72
Referências bibliográficas	75

Índice de figuras

Figuras 1 e 2 - Exploração da "manta".....	27
Figuras 3 e 4 - Exploração da caixa de luz.....	28
Figuras 5, 6 e 7 - Exploração de folhas e azeitonas secas em resina	30
Figuras 8, 9 e 10 - Exploração de legumes e fruta.....	32
Figura 11 - Confeção da sopa.....	33
Figura 12 - Momento de relaxamento.....	38
Figuras 13, 14 e 15 - Elaboração da bandeira com papel colorido e cartolina.....	40
Figura 16 - Pictograma da música "Cantiga di Manha".....	41
Figura 17 - Jogo de tabuleiro de Tartaruga.....	43
Figuras 18 e 19 - Bilhete para a "Viagem" e avião.....	45
Figuras 20, 21 e 22 - Confeção da Pizza.....	47
Figuras 23 e 24 - Elaboração da "Pizza artística".....	48
Figuras 25 e 26 - Elaboração da Bandeira italiana.....	49
Figura 27 - Interculturalidade no centro das aprendizagens.....	52
Figura 28 - Nuvem de palavra.....	54
Figura 29 - Elaboração dos cartazes.....	59
Figuras 30 e 31 - Esqueletos dançantes.....	62
Figuras 32 e 33 - Cartão de presenças e Mural.....	65
Figuras 34 e 35 - Azulejos.....	67
Figuras 36 - Azulejos feitos em grupo.....	69
Figura 37 - Mensagem de acolhimento.....	70

Índice de tabelas

Tabela 1 - Fases da planificação.....	53
Tabela 2 - Atividades planificadas.....	55

Introdução

O presente relatório final de estágio, elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, parte integrante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ano letivo 2024/2025), tem como propósito aprofundar a discussão sobre a cidadania, com especial enfoque na interculturalidade. A relevância da escolha destas áreas de estudo reside na sua crescente importância para a formação global dos indivíduos na sociedade contemporânea.

A cidadania, enquanto conceito multifacetado e em constante transformação, tem assumido lugar central nos debates académicos e sociais. A sua complexidade resulta da diversidade de conceções e representações que lhe estão associadas, ligando-se tanto à sua evolução histórica como o impacto que exerce na vida em comunidade. Para Turner (1993), citado por Oliveira a partir de Nogueira & Silva (2001), a cidadania pode ser compreendida como “um conjunto de práticas (jurídicas, políticas, económicas e culturais) que definem uma pessoa como membro competente da sociedade” (p.7). Esta definição evidencia a sua dimensão ativa e participativa, que ultrapassa a mera posse de direitos, integrando igualmente o exercício de deveres e a participação consciente na vida comunitária.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2025) posiciona a escola como espaço central na formação de cidadãos capazes de atuar em sociedades cada vez mais globais, plurais e interdependentes, defendendo que educar para a cidadania implica “habilitar as crianças e os jovens com os instrumentos necessários” (p. 2) para exercerem os seus direitos e deveres de forma ativa, crítica e democrática. Neste enquadramento, a educação assume um papel estruturante na construção da coesão social, promovendo “o respeito mútuo, a tolerância e a salvaguarda dos Direitos Humanos”, dimensões entendidas como basilares na formação integral dos alunos (p. 2).

A crescente diversidade cultural e a mobilidade internacional surgem identificadas como desafios contemporâneos que convocam a escola a promover uma cidadania informada e participativa, capaz de responder à complexidade social e às assimetrias existentes. A ENEC (2025) incorpora uma visão integrada de cidadania, entre as quais se destaca o Pluralismo e Diversidade Cultural, que visa garantir que as crianças e os jovens desenvolvem a capacidade de “interagir com respeito pela diferença”, num quadro de diálogo e defesa dos Direitos Humanos (p. 6). Esta orientação sustenta a pertinência da interculturalidade em contexto educativo, uma vez que a escola deve promover uma “cultura de tolerância, de respeito pela diferença e de defesa da dignidade humana” (p. 5), recusando lógicas

homogeneizadoras e valorizando a diversidade como elemento estruturante da experiência educativa.

A abordagem intercultural é, assim, legitimada como condição para a construção de ambientes democráticos, inclusivos e emancipatórios, assentes na participação coletiva e na corresponsabilização, através de práticas que envolvam alunos, docentes, famílias e comunidade. A ENEC (2025) consolida a interculturalidade não apenas como resposta à diversidade, mas como um princípio pedagógico indispensável para a formação de sujeitos críticos, eticamente comprometidos e aptos a intervir numa sociedade democrática, plural e em permanente transformação.

Neste contexto, a interculturalidade emerge como um conceito fundamental, sobretudo num mundo marcado pela mobilidade global, pelas migrações e pela crescente pluralidade cultural. Ao contrário da multiculturalidade, que remete apenas para a coexistência de diferentes culturas, a interculturalidade implica interação, diálogo e respeito mútuo, favorecendo a construção de pontes entre culturas e a valorização dos contributos de cada uma delas. Tal como destaca Abdallah-Preteuille (citado por Costa & Lacerda, 2007), o prefixo *inter* pressupõe a inter-relação entre culturas, enquanto o prefixo *multi* não garante essa hibridação.

A relevância da interculturalidade no campo educativo é amplamente reconhecida também por organismos internacionais. A UNESCO (2010) afirma que a diversidade cultural constitui um património da humanidade, devendo ser promovida e protegida através de políticas públicas e de sistemas educativos inclusivos. Do mesmo modo, a União Europeia (Comissão Europeia, 2015, 2023) realça a importância de desenvolver competências interculturais como parte essencial da cidadania democrática.

Neste sentido, este relatório propõe uma reflexão aprofundada sobre os fundamentos da interculturalidade, o seu desenvolvimento na prática educativa, os desafios estruturais que emergem da sua implementação e as práticas pedagógicas que contribuem para a construção de sociedades mais inclusivas, coesas e preparadas para a diversidade cultural. Nesta linha, os objetivos da investigação são: i) desenvolver experiências de ensino e aprendizagem que proporcionem o contacto com a diversidade cultural; ii) consciencializar as crianças para o respeito pela diversidade cultural e iii) compreender o contributo que a escola pode ter na educação da e para a cidadania democrática.

A estrutura deste relatório organiza-se em três partes principais, articulando o enquadramento teórico, as opções metodológicas e a análise das práticas desenvolvidas nos contextos de estágio.

O primeiro ponto apresenta o enquadramento conceptual que sustenta o estudo. Inicia-se com a introdução ao conceito de interculturalidade, seguindo-se uma reflexão sobre a interculturalidade em contexto educativo e sobre a sua transversalidade nas práticas pedagógicas. Este capítulo inclui ainda a análise dos principais desafios associados à educação intercultural e o enquadramento nos documentos orientadores, destacando-se as estratégias propostas para promover ambientes educativos mais inclusivos e culturalmente responsivos.

No segundo ponto são descritas as opções metodológicas que orientaram a investigação. Abordam-se, numa primeira fase, as questões éticas inerentes à ação investigativa em contexto educativo. Seguidamente, apresentam-se os objetivos do estudo, caracterizam-se os participantes e explicita-se a natureza qualitativa da investigação desenvolvida. Este capítulo integra também a descrição das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados.

O terceiro ponto centra-se nos contextos e nas experiências de aprendizagem implementadas durante o estágio. É feita a caracterização dos três ambientes educativos, creche, pré-escolar e 1.º CEB, seguida da descrição detalhada das experiências de ensino e aprendizagem realizadas em cada um deles. Este capítulo visa evidenciar como as práticas desenvolvidas promoveram a interculturalidade e contribuíram para a construção de ambientes educativos mais inclusivos.

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, onde se sintetizam os principais contributos do estudo, as aprendizagens decorrentes da prática pedagógica e as implicações para o desenvolvimento de uma educação intercultural. O relatório termina com a listagem das referências bibliográficas que sustentam teoricamente todo o trabalho.

I Enquadramento teórico

O presente enquadramento teórico visa explorar o conceito de interculturalidade e a sua relevância no contexto educativo. Serão abordados diferentes aspetos, começando pela introdução ao conceito, seguida da análise da interculturalidade em contexto educativo e da sua transversalidade nas práticas pedagógicas. Serão ainda discutidos os desafios associados à interculturalidade, bem como as orientações presentes nos documentos oficiais e algumas estratégias para a promover.

Este percurso permite articular conceitos, práticas e políticas, oferecendo uma base sólida para a reflexão sobre a educação intercultural.

1. Introdução ao conceito de interculturalidade

As crescentes diversidades culturais nas sociedades atuais apresentam novos desafios para a educação, especialmente na criação de escolas que promovam uma cidadania democrática. Assim, a interculturalidade, surge como um conceito central, não só como uma forma de lidar com as mudanças sociais e migrações, mas também como princípio pedagógico que procura incentivar o diálogo, o respeito e a convivência harmoniosa entre diferentes culturas (Ramos, 2011).

Segundo Huber e Reynolds (2014), a interculturalidade é um processo contínuo de uma aprendizagem partilhada. Este processo requer desenvolvimento de competências sociais, de comunicação e de pensamento crítico, para que várias culturas possam interagir de uma forma equilibrada e justa. Esta perspetiva vai para além da aceitação da diversidade; defendendo uma valorização ativa, estimulando a cooperação e a solidariedade entre diferentes grupos.

Nessa linha de pensamento, Araújo (2008) destaca que a educação intercultural é uma ferramenta essencial, para que seja possível formar cidadãos mais conscientes e ativos, e que também estejam preparados para combater os preconceitos e os estereótipos da sociedade moderna. Adicionalmente, Ramos (2013) reforça que a interculturalidade tem uma forte componente ética e política, pois o seu objetivo é promover a justiça social e lutar contra as desigualdades estruturais que prejudicam os grupos minoritários.

Ora, a interculturalidade na educação não deve ser vista como algo que seja opcional ou até mesmo secundário. Pelo contrário, a interculturalidade é um pilar central para construir uma escola verdadeiramente democrática, que acolhe a diversidade e se compromete com os valores universais do respeito, da igualdade e da dignidade humana. A

Comissão Europeia (2015, 2023) reforça esta ideia, apontando o investimento em políticas educativas interculturais como uma propriedade estratégica para a União Europeia, especialmente depois da Declaração de Paris de 2015, que sublinhou a importância da educação na promoção da cidadania, da tolerância e da não discriminação.

No contexto educativo, este conceito adquire uma relevância particular, pois a escola é um espaço privilegiado de encontro, diálogo e construção coletiva de saberes, em que as diferenças culturais devem ser reconhecidas e valorizadas como fonte de aprendizagem e enriquecimento mútuo. A interculturalidade pode ser vista como um processo dinâmico de interação, ou seja, um processo ativo de interação entre culturas diferentes, que na qual procura promover reconhecimento da diversidade e a criação de relações justas entre todos.

De acordo com Araújo (2008), este conceito não se resume à simples convivência de grupos culturais diferentes no mesmo espaço; ele exige uma valorização genuína das diferenças e o estímulo à participação de todas as pessoas na sociedade e na educação. Candau (2011) reforça que a interculturalidade funciona como uma prática pedagógica que desafia as visões homogêneas da cultura e dos conteúdos escolares. O seu objetivo é desenvolver métodos de ensino que não só reconheçam as diferenças culturais, mas que também as questionem e as incorporem de forma significativa no dia a dia da escola. Oliveira (2017) defende que a interculturalidade representa um avanço em relação ao multiculturalismo, uma vez que não se limita à presença ou ao reconhecimento da diversidade, mas procura fomentar o diálogo, a transformação mútua e a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

A interculturalidade, quando trabalhada no campo educativo, revela-se uma estratégia fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de compreender, respeitar e valorizar a diversidade que caracteriza o mundo contemporâneo. Neste contexto a escola assume um papel central na promoção de práticas pedagógicas interculturais, que estimulam o diálogo, a empatia e a construção de uma convivência democrática e inclusiva, onde cada criança é reconhecida como sujeito ativo no processo de aprendizagem e na transformação social.

2. Interculturalidade em contexto educativo

No universo da educação pré-escolar e do 1.º CEB, a interculturalidade adquire uma importância singular, dado que são nestas etapas que se alicerçam valores cruciais como o respeito, a solidariedade e a capacidade de conviver. A Comissão Europeia (2015, 2023) realça que educar para a interculturalidade é essencial para o desenvolvimento de

competências de cidadania democrática, promovendo a tolerância, a não discriminação e a valorização dos direitos humanos.

Huber e Reynolds (2014) acrescentam que para promover a interculturalidade através da educação não basta implementar políticas educativas que incluam todos; é igualmente essencial formação contínua de docentes capazes de lidar com a diversidade em sala de aula. O educador/professor assume desta forma o papel de protagonista, funcionando como mediador entre diferentes realidades culturais e agente de transformação social. Um educador/professor sem consciência intercultural tem frequentemente, tendência para negar a heterogeneidade e para tentar homogeneizar, impor determinados comportamentos e até encara a diferença cultural como um défice ou obstáculo (Stoer, 2008).

De acordo com Araújo (2008), educar em contextos culturalmente diversos exige do professor não apenas competências pedagógicas, mas também sensibilidade cultural, reflexão crítica e capacidade de construir pontes entre saberes, valores e identidades distintas. O educador/professor é, assim, chamado a promover práticas que ultrapassem a mera convivência entre culturas, incentivando a interação, o diálogo e o reconhecimento mútuo.

Como reforça Candau (2011), a interculturalidade manifesta-se no quotidiano escolar, nas relações que se constroem e nas estratégias pedagógicas que valorizam as diferenças como potencial educativo. A autora defende uma pedagogia que reconheça as tensões e desigualdades presentes nas relações interculturais e que as transforme em oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, o educador/professor deve adotar uma postura reflexiva, crítica e ética, comprometida com a equidade e a justiça social, combatendo preconceitos e estereótipos que ainda persistem no ambiente escolar.

Para Huber e Reynolds (2014), a competência intercultural docente não se reduz ao domínio de conteúdos ou metodologias, mas implica o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades de comunicação que permitam compreender, interpretar e valorizar a diversidade cultural.

A formação de professores torna-se fundamental e deve incluir dimensões interculturais que favoreçam o autoconhecimento, o respeito pela diferença e a disposição para o diálogo. Este princípio é igualmente enfatizado nos documentos do Conselho da Europa (2015, 2023), que recomendam a formação contínua de profissionais de educação em contextos multiculturais, como forma de assegurar uma prática pedagógica mais inclusiva e transformadora.

Segundo Ramos (2013), todos os agentes educativos que se preocupam com questões relacionadas com a interculturalidade são um facilitador do diálogo e da participação, promovendo a aprendizagem colaborativa e criando um ambiente de pertença e reconhecimento. Os agentes educativos são, portanto, uns agentes políticos e ético, que atuam para garantir o direito de todos à voz e à visibilidade dentro do espaço escolar.

Sacristán (2002) defende que educar para a interculturalidade significa formar pessoas capazes de conviver e cooperar na cultura global, desenvolvendo atitudes de tolerância, solidariedade e respeito mútuo. Tal como sublinha o autor, o educador/professor deve ser um modelo de convivência democrática, cuja prática reflete valores de empatia e de escuta ativa. Ruiz-Ruiz et al. (2021) complementam esta visão ao destacarem a importância da gestão da convivência escolar como espaço de aprendizagem intercultural, onde o conflito, quando bem mediado, pode tornar-se um instrumento de crescimento pessoal e coletivo.

Os recursos da Rede Portuguesa de Cidades Interculturais (2021) e do Conselho da Europa (2020) reforçam que o educador/professor deve promover uma pedagogia participativa e inclusiva, baseada em metodologias ativas, tais como projetos colaborativos, narrativas pessoais, arte e jogos interculturais, que fomentem o diálogo entre experiências de vida e o reconhecimento das identidades múltiplas presentes em cada turma.

Assim, o educador/professor é, antes de tudo, um mediador cultural e social, responsável por criar ambientes educativos inclusivos, onde cada criança se sinta valorizada, ouvida e representada. A sua ação diária deve articular dimensões cognitivas, afetivas e éticas, contribuindo para a formação de cidadãos mais autónomos, críticos e solidários.

Segundo Araújo (2018), o desafio da educação intercultural não é apenas reconhecer a diversidade, mas transformar as práticas escolares e as estruturas sociais que perpetuam desigualdades, abrindo espaço para novas narrativas e formas de convivência mais humanas e justas. Dessa forma, o educador/professor emerge como protagonista na construção de uma escola intercultural, que não apenas acolhe a diferença, mas a celebra e a utiliza como recurso pedagógico. A sua prática é, simultaneamente, política e emancipadora, contribuindo para a consolidação de uma educação democrática, plural e ética, capaz de preparar as novas gerações para viver e aprender num mundo cada vez mais interdependente e diverso.

Na mesma linha de pensamento, Sacristán (2002) reforça que a educação intercultural não pode restringir-se a atividades isoladas, tais como festivais culturais, mas deve estar intrinsecamente conectada aos currículos e as rotinas diárias de cada escola, garantindo assim a sua transversalidade. Isto significa que a interculturalidade deve permear

todas as áreas do saber, desde português à matemática, passando pelas ciências e pelas diferentes artes sendo uma lente através da qual se abordam os conteúdos e se constroem as relações. A interação contínua, a sistemática da interculturalidade no projeto educativo da escola e o que garante a sua eficácia e o seu impacto duradouro na formação das crianças, prepara-as para serem cidadãs ativas e conscientes num mundo plural.

2.1. A transversalidade da educação intercultural nas práticas educativas

A transversalidade da educação intercultural constitui um princípio estruturante da ação educativa contemporânea, sustentando-se na ideia de que a diversidade cultural deve estar presente em todas as dimensões do processo pedagógico, desde a planificação curricular até às interações quotidianas em sala de aula. Como refere Ramos (2011), a interculturalidade não se deve restringir a iniciativas pontuais ou comemorativas, mas deve antes constituir um eixo orientador das práticas educativas e da cultura institucional, contribuindo para a construção de uma escola democrática, plural e inclusiva.

Neste sentido, Araújo (2008) sublinha que a formação para a cidadania intercultural implica envolver toda a comunidade educativa, professores, alunos e famílias num processo de reconhecimento mútuo, diálogo e participação ativa. A escola torna-se, assim, um espaço de mediação cultural, onde se aprende a valorizar a diferença como um recurso pedagógico. Tal visão é reforçada por Stöer (2008), que defende uma educação intercultural crítica, capaz de questionar os modelos hegemónicos e promover a justiça social através da pedagogia.

Candau (2011) e Oliveira (2017) defendem que a transversalidade da educação intercultural exige uma revisão crítica dos currículos, de modo a incorporar múltiplas vozes, saberes e narrativas. Isto significa integrar conteúdos que reflitam as experiências de diferentes grupos culturais, evitando abordagens eurocêntricas e promovendo uma aprendizagem mais justa e representativa.

A dimensão ética da educação intercultural é também sublinhada por Porto, Byram e Wagner (2020), que alertam para a necessidade de um ensino que promova a cidadania intercultural e o pensamento crítico, permitindo que as crianças compreendam as dinâmicas de poder e desenvolvam atitudes de respeito e solidariedade. A transversalidade, neste caso, não se traduz apenas em conteúdos curriculares, mas também nas relações pedagógicas, nos valores vividos e nas práticas quotidianas da escola.

Promover a transversalidade da educação intercultural significa, então, conceber a escola como um ecossistema de convivência e aprendizagem partilhada, onde as diferenças culturais são reconhecidas, valorizadas e transformadas em oportunidades de crescimento

humano e social. A interculturalidade, entendida desta forma, deixa de ser apenas um ideal normativo para se tornar uma prática viva e contínua, refletida em cada gesto educativo e em cada relação construída no cotidiano escolar.

3. Desafios da interculturalidade

Apesar dos progressos e da crescente consciencialização sobre a importância da educação intercultural, a sua implementação efetiva no terreno depara-se com uma série de desafios complexos e multifacetados. Estes obstáculos não são meramente pedagógicos, e enraizam-se em fatores que abrangem desde as atitudes individuais, tais como, preconceitos e estereótipos enraizados, ou dificuldades comunicacionais, mas também passam por questões institucionais, tais como, a rigidez curricular, a escassez de recursos ou a ausência de formação docente adequada e até às dinâmicas sociais mais amplas, tais como, o envolvimento das famílias e a gestão de conflitos. Compreender a interconexão destes desafios é o primeiro passo para desenvolver estratégias eficazes que permitam à interculturalidade florescer nos ambientes educativos e para que a escola possa cumprir o seu papel transformador numa sociedade cada vez mais plural. Vejamos um por um.

Preconceitos e estereótipos

A presença de preconceitos e estereótipos culturais constitui um dos maiores entraves à plena concretização da interculturalidade. Segundo Araújo (2018), as narrativas dominantes na sociedade e, por vezes, reproduzidas das culturas minoritárias, poderão afetar a autoestima, o sentido de pertença e o desempenho académico, como também poderá contribuir para a criação de barreiras invisíveis que dificultam a interação, a empatia e a compreensão mútua, perpetuando a exclusão social e a marginalização dentro do espaço escolar. Os estereótipos, ao categorizarem indivíduos com base em generalizações culturais, impedem o reconhecimento da sua individualidade e potencial.

Stöer (2008) argumenta que uma educação verdadeiramente intercultural deve ir além da mera identificação destes preconceitos; ela deve confrontá-los criticamente, promovendo práticas pedagógicas que desvendem as desigualdades subjacentes, questionem as hierarquias culturais e celebrem o valor intrínseco da diversidade como um elemento constitutivo e enriquecedor da sociedade. Isso implica que um trabalho contínuo de desconstrução de ideias pré-concebidas, a promoção de uma visão mais complexa e matizada das diferentes culturas, e o incentivo aos alunos para questionarem as suas próprias perceções e a desenvolverem uma mentalidade mais aberta, crítica e inclusiva.

O papel do professor é crucial na facilitação destas discussões e na criação de um ambiente seguro para a exploração de temas sensíveis.

Comunicação e linguagem

A comunicação intercultural no ambiente escolar pode ser significativamente dificultada por diversas barreiras. As diferenças linguísticas são, naturalmente, um obstáculo evidente, mas os desafios estendem-se também às nuances culturais na forma de expressão, aos estilos de comunicação, à interpretação de gestos, do contacto visual ou do silêncio, e, por vezes, à ausência de estratégias adequadas de medição linguística e cultural.

Os mal-entendidos podem emergir não apenas do conteúdo verbal da comunicação, mas também da forma como a mensagem é expressa, incluindo o tom, a intenção percebida e as estratégias discursivas utilizadas. Esses fatores podem originar sentimentos de frustração, potenciar o distanciamento relacional e comprometer a qualidade das interações, tanto entre os alunos como entre estes e os docentes.

Ruiz-Ruiz, Pérez-Jorge, García e Lorenzetti (2021) defendem que a gestão eficaz da convivência em contextos multiculturais requer o desenvolvimento de uma pedagogia da comunicação assente no diálogo intercultural, na prevenção de mal-entendidos e na construção de uma compreensão mútua mais profunda. Essa abordagem pode incluir estratégias como a mediação intercultural, a valorização das línguas maternas dos alunos, a promoção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade comunicativa e a capacitação dos docentes para reconhecer e interpretar sinais culturais verbais e não verbais. Além disso, a implementação de programas de apoio linguístico pode contribuir para uma participação mais equitativa nas interações escolares. O propósito central é estabelecer pontes entre diferentes universos comunicacionais, encarando a diversidade linguística e cultural como um recurso pedagógico enriquecedor, e não como uma barreira ao processo educativo.

Ou seja, pode partir-se do pressuposto que a “comunicação intercultural é essencial e uma pedagogia da relação intercultural deve ter como base a compreensão e a tolerância, o reconhecimento do outro e da diversidade” (Araújo, 2008, p.61).

Barreiras institucionais e curriculares

Um dos desafios mais persistentes à interculturalidade reside nas barreiras institucionais e curriculares. Frequentemente, o currículo escolar é concebido a partir de uma perspetiva homogénea, centrada na cultura dominante, o que resulta na invisibilidade, marginalização ou representação superficial das culturas minoritárias. Esta abordagem

monocultural não só falha em refletir a riqueza cultural da sociedade e da própria comunidade escolar, como também pode alienar alunos de outras origens, que não se veem representados nos conteúdos, nas narrativas históricas ou nos exemplos utilizados, comprometendo o seu sentido de pertença e motivação para a aprendizagem.

Corroboramos a ideia de Moreira e Candau (2003) quando dizem que a escola é, “sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano com fios e nós profundamente articulados” (p.160). Ou seja, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas uma instituição profundamente imbricada na cultura. Cada interação, prática educativa e decisão pedagógica contribui para tecer significados, valores e saberes, mostrando que educar é simultaneamente reproduzir e transformar a cultura. Reconhecer essa interdependência permite compreender a escola como um espaço vivo, onde o cotidiano se entrelaça com tradições, experiências e desafios sociais, reforçando a responsabilidade de educadores em promover aprendizagens que dialoguem com a diversidade e complexidade do mundo em que se vive.

Ramos (2009) alerta que a falta de formação intercultural dos professores, aliada à ausência de políticas inclusivas efetivas a nível institucional, perpetua estas desigualdades. Sem uma preparação adequada, os docentes podem sentir-se despreparados para abordar a diversidade cultural em sala de aula, recorrendo a práticas que, mesmo que não intencionalmente, reforçam a homogeneização e a reprodução de estereótipos. Além disso, a escassez de recursos pedagógicos adaptados à diversidade cultural, como materiais didáticos em várias línguas, livros que reflitam diferentes culturas, histórias de vida diversas ou ferramentas que promovam o diálogo intercultural, limita severamente a concretização de práticas educativas verdadeiramente interculturais.

A Comissão Europeia (2021, 2023) reconhece que, apesar dos esforços políticos e das diretrizes no âmbito da União Europeia para promover a interculturalidade, muitos sistemas educativos ainda lutam para garantir uma integração e valorização efetiva de alunos de origens diversas, necessitando de um compromisso mais profundo, de investimentos direcionados para a transformação curricular e institucional, e de uma revisão das metodologias de avaliação que considerem a pluralidade de saberes e competências.

Gestão de conflitos culturais

Os conflitos culturais, embora possam parecer um desafio, são na verdade uma parte inevitável e até potencialmente enriquecedora de qualquer contexto de diversidade. Em vez

de serem vistos como algo a ser evitado ou suprimido, podem ser entendidos como oportunidades de aprendizagem e crescimento. Segundo Ruiz-Ruiz et al. (2021), a mediação intercultural desempenha um papel fundamental na transformação destas tensões em processos educativos construtivos. Através de uma mediação eficaz, os conflitos podem tornar-se momentos para ensinar tolerância, desenvolver a empatia, promover a negociação e praticar a resolução pacífica de divergências, fortalecendo as relações e a coesão social.

O papel da escola, portanto, não é o de eliminar a ocorrência de conflitos, o que seria irrealista e até contraproducente num ambiente de diversidade, mas sim o de educar para a sua gestão positiva. Isso implica equipar os alunos com as ferramentas e as competências necessárias para compreender as diferentes perspectivas envolvidas num conflito, para comunicar de forma respeitosa, para expressar as suas próprias necessidades e para encontrar soluções que valorizem a dignidade e os direitos de todos. Ao fazê-lo, a escola não só promove um ambiente mais harmonioso e justo, como também prepara os jovens para serem cidadãos capazes de navegar e contribuir ativamente para sociedades complexas e multiculturais, transformando o desafio do conflito numa poderosa ferramenta de aprendizagem, crescimento pessoal e coesão social.

Envolvimento e compreensão das famílias

O envolvimento das famílias constitui um fator determinante para o sucesso da educação intercultural, sendo reconhecido que a aprendizagem e valorização da diversidade não se limitam ao espaço escolar, mas se estendem ao contexto familiar e comunitário (Ramos, 2009). A colaboração entre escola e famílias permite criar uma rede de apoio consistente, na qual crianças percebem a diversidade cultural como um valor compartilhado e valorizado em diferentes esferas da sua vida.

Segundo Araújo (2008), o diálogo e a comunicação com os encarregados de educação favorecem a construção de estratégias pedagógicas inclusivas, permitindo que as práticas educativas reflitam e integrem experiências culturais diversas. A compreensão das realidades familiares contribui para adaptar atividades e materiais às necessidades concretas dos alunos, promovendo um sentido de pertença mais profundo e favorecendo a participação ativa de todos.

A literatura especializada reforça a importância de abordar barreiras linguísticas, culturais e sociais que possam dificultar a participação das famílias (Candau, 2011; Comissão Europeia, 2015). Programas educativos que incluem workshops, reuniões participativas e materiais multilingues têm mostrado resultados positivos, promovendo tanto

a empatia como a cooperação entre escola e famílias (Huber & Reynolds, 2014). Tais iniciativas permitem que os pais compreendam a filosofia da educação intercultural, apoiem o desenvolvimento de competências sociais e culturais nas crianças e se envolvam de forma ativa na construção de uma cultura escolar inclusiva.

O envolvimento familiar também desempenha um papel crucial na prevenção e gestão de conflitos culturais, pois famílias bem informadas e integradas podem colaborar com os docentes na resolução de tensões, apoiando as crianças na compreensão de diferentes perspectivas (Ruiz-Ruiz, Pérez-Jorge, García & Lorenzetti, 2021). Além disso, atividades conjuntas que envolvam pais e filhos em projetos interculturais fortalecem a coesão social, promovendo uma comunidade escolar mais justa e equitativa (Tum, 2002).

Em síntese, a integração das famílias no processo educativo intercultural não apenas enriquece a aprendizagem das crianças, mas também consolida uma cultura de diálogo e respeito mútuo, essencial para a formação de cidadãos conscientes e preparados para a complexidade social do mundo contemporâneo (Ramos, 2011; Stöer, 2008).

4. Interculturalidade nos documentos oficiais

A interculturalidade na educação em Portugal encontra um enquadramento sólido nos principais documentos orientadores do sistema educativo, que reconhecem a pluralidade cultural como dimensão estruturante do desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças e jovens.

Na educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al, 2016) reforçam que a aprendizagem ocorre através da interação social, num processo em que a criança assume um papel ativo na construção de significados sobre si e sobre o mundo. Tal como é referido o “desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico (...) sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (p.10).

Neste sentido, a convivência em contextos culturalmente plurais constitui uma oportunidade pedagógica que favorece o conhecimento mútuo, a valorização da diferença e a construção de pertenças inclusivas. Na área da Formação Pessoal e Social, em particular na dimensão da construção da identidade e autonomia, defende-se que a ação educativa deve apoiar “as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de

discriminação ou exclusão”, valorizando igualmente “a cultura de cada criança e da sua família” (Silva et al, 2016, p.38).

Também a dimensão da convivência democrática é assumida como uma forma de educação intercultural, entendida como um processo em que “as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo” (Silva et al, 2016, p.44). Do mesmo modo, na área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente no domínio social, é destacado que a criança deve ter oportunidade de conhecer as características culturais do seu contexto e de outros, contribuindo para “o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” (Silva et al, 2016, p.92).

Este compromisso é aprofundado nas Aprendizagens Essenciais que preveem que, ao longo do 1.º CEB, as crianças desenvolvam a capacidade de “Valorizar a sua identidade e raízes (...) reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos” (AE, 2018, p.2).

Também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) explicita que a educação deve promover uma visão de cidadania que “valorize o respeito pela dignidade humana, (...) pela diversidade cultural e pelo debate democrático” e “rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social” (p.15).

No quadro mais recente das políticas educativas, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2025) reforça a urgência de uma educação capaz de responder a um mundo global e interdependente, sublinhando que a escola deve habilitar os jovens a exercer plenamente a cidadania num contexto democrático e plural, em que se assume que “Educar para a cidadania consiste em habilitar as crianças e os jovens com os instrumentos necessários para explorarem plenamente os seus direitos e deveres enquanto cidadãos participativos de sociedades livres e respeitadoras dos valores constitucionais dos Estados de direito democráticos” (p.2).

A ENEC estabelece os princípios orientadores para a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento no sistema educativo português, que visa contribuir para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, diálogo e de respeito pelos outros, alicerçando modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.

O documento contextualiza ainda a urgência desta educação num cenário social marcado pela diversidade, alertando para desafios como a fragmentação social, afirmando que “Num contexto global em que se assiste a crescentes riscos de fragmentação social (...)

educar para a cidadania corresponde a investir na coesão social à volta de valores comuns dos Direitos Humanos, da igualdade e não-discriminação” (ENEC, 2025, p.2).

Entre as oito dimensões da Estratégia, a de Pluralismo e Diversidade Cultural assume papel central na promoção da interculturalidade, estabelecendo como objetivo “contribuir para que as crianças e os jovens valorizem a diversidade humana e sejam capazes de interagir com respeito pela diferença” (ENEC, 2025, p.6). Esta dimensão reforça que a convivência intercultural deve traduzir-se em práticas de reconhecimento mútuo, intercâmbio e construção dialógica. Além disso, a ENEC sublinha que a Educação para a Cidadania não é uma área individualizada da educação, mas uma responsabilidade coletiva da escola enquanto comunidade. A ENEC reforça ainda que, no 1.º CEB, a sua operacionalização se concretiza de forma transversal e da responsabilidade do docente titular de turma.

Nesta linha, a interculturalidade assume-se não como um conteúdo isolado, mas como um princípio pedagógico a ser experienciado em contexto real, através de projetos, diálogo, cooperação e participação ativa, consolidando a escola como espaço onde as identidades coexistem, se expressam e se reconhecem.

A articulação entre OCEPE, as AE e a ENEC parecem convergir numa visão de educação que reconhece a diversidade cultural como um recurso pedagógico e democrático essencial. E em que promover a interculturalidade significa, assim, criar oportunidades para que cada criança desenvolva uma identidade segura, aberta ao diálogo, capaz de reconhecer o valor do Outro e preparada para participar ativamente numa sociedade plural, ética e inclusiva.

4.1. Estratégias para promover a interculturalidade

Entre as estratégias mais relevantes e eficazes para a inclusão de crianças de diversas culturas, destacam-se várias abordagens que, quando combinadas, criam um ambiente verdadeiramente intercultural.

i) Adaptação e flexibilização do currículo. Incorporar referências culturais diversas nos conteúdos programáticos, nos exemplos e nas atividades é fundamental (Candau, 2011). Isso significa ir além da mera menção de culturas, integrando perspetivas, histórias e conhecimentos de diferentes grupos étnicos e nacionais, tornando o currículo mais relevante e inclusivo para todos os alunos. A revisão dos materiais didáticos para evitar estereótipos e promover representações autênticas é igualmente crucial.

ii) Uso de metodologias ativas e colaborativas. Promover trabalhos de grupo, projetos colaborativos e aprendizagem baseada em problemas favorece a interação entre crianças de

diferentes origens (Araújo, 2008). Estas metodologias incentivam a troca de experiências, a negociação de significados e a construção conjunta de conhecimento, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros e desenvolvam competências sociais e interculturais essenciais. A diversidade de perspectivas torna-se uma vantagem para a criatividade e a resolução de problemas (Araújo, 2008; Candau, 2011).

iii) Envolvimento ativo das famílias no processo educativo. Fortalecer os laços entre a escola e a comunidade é vital (Ramos, 2011). Isso pode ser alcançado através de reuniões multilíngues, eventos culturais abertos à comunidade, workshops para pais e encarregados de educação, e a criação de canais de comunicação eficazes. Quando as famílias se sentem valorizadas e envolvidas, a transição entre o ambiente familiar e escolar torna-se mais suave para as crianças, e a escola beneficia do capital cultural que as famílias trazem.

iv) Promoção de atividades de mediação intercultural. A colaboração com associações locais, mediadores culturais ou profissionais especializados (Ruiz-Ruiz et al., 2021) pode ser determinante para resolver conflitos, facilitar a comunicação e promover a compreensão entre diferentes grupos culturais. Estes mediadores atuam como pontes, ajudando a interpretar contextos culturais e a construir um entendimento mútuo, tanto entre alunos como entre a escola e as famílias.

Estas práticas, ao serem integradas de forma sistemática e contínua no projeto educativo da escola, contribuem não apenas para a inclusão escolar e para o sucesso académico de todos os alunos, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e verdadeiramente intercultural. Elas preparam as novas gerações para um mundo onde a diversidade é a norma e a capacidade de interagir e colaborar entre culturas é uma competência indispensável para a cidadania plena.

II Opções Metodológicas

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra os contextos de creche, na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Nesta parte do relatório, apresentam-se as opções metodológicas que orientaram o desenvolvimento do mesmo, destacando-se a dimensão ética da investigação, o enquadramento da ação investigativa, a natureza da investigação, bem como os procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados.

1. Dimensão ética na ação investigativa

A dimensão ética constitui um dos pilares fundamentais de qualquer investigação científica, assegurando que todo o processo de recolha, análise e divulgação de dados decorra com respeito absoluto pelos direitos, pela dignidade e pelo bem-estar dos participantes. A ética em investigação orienta-se por três princípios essenciais: a proteção da dignidade, segurança e bem-estar dos participantes, a salvaguarda da segurança e da reputação dos investigadores e a promoção da qualidade e integridade da investigação científica (Código de Ética do ISCTE-IUL, 2016, Pedro, 2022).

Em consonância com estes princípios estruturantes, o Código de Ética do ISCTE-IUL (2016) enfatiza valores como responsabilidade, honestidade, fiabilidade, rigor, objetividade e integridade, que serviram de referência em todas as etapas deste trabalho. Estes valores foram plenamente observados, nomeadamente no que diz respeito à proteção da identidade das crianças, educadores e demais intervenientes, garantindo o respeito pelos direitos individuais e pela privacidade de todos os participantes.

Dois princípios éticos assumem particular relevância na investigação com humanos: o consentimento informado e o anonimato (Pedro, 2022). Assim, e neste caso específico, antes do início da recolha de dados, foi obtido o consentimento informado junto das instituições e dos encarregados de educação, assegurando que todos estavam devidamente esclarecidos quanto aos objetivos do estudo, à natureza da participação e ao direito de recusar ou interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. Partimos do princípio que o consentimento informado deve incluir sete dimensões fundamentais: a explicitação dos objetivos gerais do estudo e do tempo estimado de participação; a possibilidade de recusa ou de interrupção voluntária; a comunicação de potenciais riscos ou desconfortos e dos benefícios da participação; a clarificação dos limites da confidencialidade; a informação sobre eventuais incentivos e, por fim, a disponibilização de contactos para esclarecimento de dúvidas. Estes aspetos foram integralmente respeitados

no presente estudo, de forma a garantir uma relação ética, transparente e de confiança entre o investigador e os participantes.

Durante todo o processo de recolha de dados foram salvaguardados o anonimato e a confidencialidade dos participantes. Os nomes das crianças, das instituições e dos profissionais envolvidos foram substituídos por pseudónimos, de modo a assegurar a não identificação das pessoas e locais referidos. Sempre que alguma criança manifestava o desejo de não ser fotografada, observada ou questionada, essa vontade era respeitada integralmente, valorizando o seu direito à autodeterminação e ao respeito pelas suas emoções e limites pessoais.

Esta postura ética não se restringiu apenas à recolha de dados, mas estendeu-se à análise, interpretação e divulgação dos resultados, de modo a evitar julgamentos ou generalizações indevidas (Pedro, 2022). O compromisso ético implicou também a reflexão constante sobre o papel do investigador, reconhecendo a sua responsabilidade na forma como interpreta e representa as vozes dos participantes, especialmente das crianças, cuja vulnerabilidade requer especial atenção e sensibilidade.

Assim, o respeito pelos princípios éticos e deontológicos constituiu um eixo orientador de toda a investigação, reforçando o compromisso de conduzir um trabalho centrado nos direitos humanos, e neste caso mais específico, nos direitos das crianças, pautado pela transparência, responsabilidade social e rigor científico. Desta forma, assegurou-se que o estudo não apenas cumprisse as normas institucionais e legais, mas também contribuisse para a produção de conhecimento significativo, ético e socialmente justo, em conformidade com os valores de uma educação humanista e inclusiva.

2. Objetivos do estudo

Num mundo cada vez mais globalizado e interdependente, a diversidade cultural assume um papel central na formação de cidadãos conscientes, empáticos e participativos (Banks, 2020). Este estudo pretende, assim, compreender como os contextos educativos podem promover a sensibilização das crianças para a diversidade cultural, contribuindo para a educação para a cidadania democrática. O tema reveste-se de elevada pertinência social e educativa, ao propor estratégias que fomentem o respeito, o diálogo e a cooperação entre culturas, combatendo preconceitos e estereótipos.

Nesta linha, o objetivo geral deste projeto consistiu em promover a compreensão e a valorização da diversidade cultural em contexto educativo, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos críticos, participativos e inclusivos. Pretendeu-se que as crianças

reconhecessem a importância do respeito pelas diferenças e a riqueza que advém da convivência entre múltiplas culturas, desenvolvendo atitudes de empatia, tolerância e cooperação.

De forma mais específica, procurou-se desenvolver experiências de ensino e aprendizagem que possibilitassem o contacto com diferentes culturas e perspectivas, incentivando a curiosidade e o diálogo intercultural. Paralelamente, pretendeu-se consciencializar as crianças para o respeito e valorização da diversidade cultural, através da realização de atividades pedagógicas intencionais e significativas que promovessem o conhecimento de outras tradições, hábitos e formas de expressão. Visou-se compreender e evidenciar o papel da escola na promoção de uma cidadania democrática e intercultural, reconhecendo-a como um espaço privilegiado de construção de valores, atitudes e competências que favorecem a convivência harmoniosa numa sociedade plural.

3. Participantes

O estudo envolveu três grupos de crianças pertencentes a diferentes níveis educativos, abrangendo um percurso contínuo desde a creche até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O primeiro grupo correspondia ao contexto de creche, sendo composto por 16 crianças, 8 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades aproximadas de 2 anos. O segundo grupo integrava o contexto de educação pré-escolar, constituído por 26 crianças, 12 do sexo masculino e 14 do sexo feminino com 4 anos de idade. O terceiro grupo pertencia ao 1.º CEB e era composto por um grupo heterogéneo com 7 e 8 anos de idade.

A diversidade dos grupos revelou-se um elemento enriquecedor para o estudo, pois possibilitou uma análise contextualizada das práticas educativas e das manifestações sobre a interculturalidade em distintas etapas do desenvolvimento das crianças. Esta abordagem permitiu observar como as formas de interação, comunicação e expressão cultural se transformam ao longo do crescimento das crianças, evidenciando a importância de estratégias pedagógicas ajustadas a cada faixa etária.

Além disso, o contacto com diferentes contextos educativos possibilitou compreender de que modo questões relacionadas com a educação intercultural podem ser transversalmente integradas desde a primeira infância até ao ensino formal. Assim, a análise dos três grupos reforçou a importância da continuidade pedagógica no desenvolvimento de competências sociais e interculturais ao longo do percurso educativo.

4. Natureza da investigação

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, cujo propósito é compreender as percepções, significados e experiências vividas pelos participantes. Como referem Pereira e Coutinho (2023), “a investigação qualitativa é particularmente eficaz em explorar os significados e as percepções dos participantes, especialmente em contextos educacionais, permitindo uma compreensão profunda das práticas e interações humanas” (p. 995).

Bogdan e Biklen (2013) referem que “a investigação qualitativa é descritiva”, uma vez que procura compreender a complexidade dos fenómenos a partir de uma observação detalhada e muito próxima da realidade. Este tipo de investigação decorre em contextos reais, neste caso o educativo, e valoriza os significados atribuídos pelos sujeitos, centrando-se mais nos processos do que nos resultados, pois o investigador “interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (pp. 49-50).

Nesta perspetiva, a investigação assume uma dimensão praxeológica, uma vez que articula teoria e prática de forma reflexiva e transformadora. O investigador, que é simultaneamente educador/professor, não se limita a descrever a realidade, mas procura compreendê-la criticamente e intervir sobre ela, promovendo aprendizagens que emergem da própria ação. Em consonância, Rios (2021) destaca que “as pesquisas de cunho qualitativo optam por buscar pessoas ou fontes de dados que lhes deem respostas iniciais às suas indagações, a fim de alcançar seus objetivos” (p. 14), reforçando a ideia de que este tipo de investigação é orientado pela experiência vivida e pelo diálogo constante entre conhecimento, prática e reflexão.

Este tipo de abordagem promove um ciclo contínuo de observação, análise e intervenção, permitindo ajustar as estratégias à medida que os dados emergem.

O paradigma que sustenta a investigação é interpretativo, centrado na compreensão dos significados construídos pelas crianças nas suas interações sociais. Contudo, reconhece-se também a influência do paradigma socio crítico, uma vez que o estudo visa promover uma prática educativa transformadora.

4.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi orientada por critérios de rigor metodológico e princípios éticos e realizada através de diferentes instrumentos metodológicos que permitiram uma compreensão mais profunda e contextualizada do processo educativo.

A observação direta constituiu-se como um dos principais meios de recolha de informação, possibilitando analisar as interações entre as crianças e identificar as práticas pedagógicas que favoreciam ou, por vezes, dificultavam o diálogo intercultural. Esta técnica revelou-se fundamental para captar as dinâmicas reais do contexto educativo, permitindo uma análise autêntica e situada das relações e comportamentos observados (Bogdan & Biklen, 2013).

As notas de campo complementaram a observação, registando de forma sistemática os comportamentos, reações e aprendizagens das crianças, bem como as estratégias pedagógicas adotadas. Estes registos possibilitaram uma reflexão crítica e uma análise interpretativa mais rigorosa, funcionando como um suporte essencial para compreender o impacto das práticas desenvolvidas no quotidiano da sala.

As notas de campo foram elaboradas com clareza e rigor, permitindo que, no momento da análise, recuperássemos com precisão aquilo que observámos. Esta exigência foi fundamental, já que, como afirmam Bogdan e Biklen (2013), o sucesso de um estudo qualitativo, sobretudo quando envolve observação participante, “baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150). Assim, a escrita cuidadosa destes registos constituiu não apenas um suporte de memória, mas também um instrumento central de construção e interpretação dos dados, garantindo a fidelidade ao contexto e às dinâmicas observadas.

A análise documental incidiu sobre diferentes materiais pedagógicos, como planificações, projetos institucionais e registos avaliativos, permitindo compreender as intenções educativas da instituição e a coerência entre os objetivos delineados e as práticas efetivamente implementadas. Este procedimento possibilitou identificar a forma como o princípio da interculturalidade se encontrava integrado nas orientações curriculares e nas propostas de ensino.

Os registos fotográficos foram utilizados como instrumentos de apoio à memória e à reflexão sobre a prática. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “a fotografia atua como um acionador da memória, podendo recorrer a ela como fonte de informação, quando necessário” (p. 33). Assim, as fotografias permitiram documentar momentos significativos do processo educativo, servindo não apenas como registo visual, mas também como elemento de análise e reflexão crítica sobre o desenvolvimento das atividades e a participação das crianças.

Em síntese, podemos sublinhar que os instrumentos de recolha foram selecionados com o intuito de garantir profundidade analítica, validação cruzada dos dados e coerência

com o paradigma qualitativo-interpretativo. A metodologia adotada reflete uma visão humanista e reflexiva da investigação educativa, ancorada na observação participante, na análise interpretativa e no compromisso ético. A articulação entre teoria e prática, típica da investigação-ação, permitiu não só compreender as dinâmicas interculturais nos contextos estudados, mas também intervir de forma crítica e transformadora, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas.

III Os contextos e as experiências de aprendizagem desenvolvidas

Esta parte do relatório apresenta e caracteriza os três contextos educativos onde decorreram as experiências de aprendizagem: creche, educação pré-escolar e 1.ºCEB. Cada um destes ambientes possui dinâmicas, necessidades e ritmos próprios, o que exigiu de nós, enquanto educador/professor em formação, uma postura atenta, flexível e disponível para interagir com cada realidade.

Descrevem-se os contextos e as práticas desenvolvidas, procurando evidenciar a capacidade de adaptação e a intencionalidade pedagógica que orientaram o nosso percurso nos diferentes cenários educativos.

1. Caracterização do ambiente educativo na creche

A instituição onde foi desenvolvido o estágio em contexto de creche localizava-se numa zona tranquila, próxima de um bairro residencial sossegado, o que contribuía para um ambiente calmo e acolhedor. Tratava-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sustentada através do apoio concedido pela Segurança Social e pelas mensalidades pagas pelos utentes, as quais variavam de acordo com os rendimentos familiares.

A instituição abrangia as valências de creche e educação pré-escolar (EPE), acolhendo crianças desde os primeiros meses de vida até aos cinco ou seis anos de idade. O horário de funcionamento estendia-se das 7h45 às 19h45, permitindo uma resposta alargada às necessidades das famílias.

O edifício, de arquitetura retangular, encontrava-se organizado em três pisos com funções distintas. No rés-do-chão, localizava-se um centro de dia para idosos, enquanto o primeiro andar acolhia os espaços destinados ao contexto de educação pré-escolar. Já o segundo andar era destinado ao setor da creche, integrando os berçários, uma sala de grupo heterogéneo (com crianças entre 1 e 2 anos), a sala de amamentação, dois refeitórios, uma casa de banho/fraldário e um salão amplo utilizado para atividades coletivas.

O estágio em contexto de creche decorreu na sala do grupo de dois anos, um espaço cuidadosamente organizado para responder às necessidades das crianças, privilegiando a segurança, a autonomia e o estímulo sensorial. O grupo era constituído por 16 crianças, sendo 8 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, de 20 a 32 meses de idade. O grupo era acompanhado por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, que atuavam de forma colaborativa, promovendo um ambiente educativo seguro, afetuoso e estimulante.

Do total de crianças, 15 já frequentavam a instituição no ano letivo anterior, o que facilitou o processo de readaptação às rotinas e aos espaços. Apenas uma criança era nova no grupo, encontrando-se, no início do estágio, em fase de integração, apoiada pela equipa educativa e pelos colegas.

O grupo apresentava níveis diferenciados de desenvolvimento, tanto a nível motor como linguístico e sócio emocional. A maioria das crianças já havia adquirido a marcha e explorava o espaço de forma autónoma, com exceção de uma que ainda necessitava de apoio. Observavam-se diferentes graus de destreza motora fina e algumas crianças demonstravam maior agilidade em atividades como empilhar blocos ou manusear objetos pequenos.

No que respeita ao desenvolvimento da linguagem, verificava-se uma grande variabilidade: enquanto algumas crianças conseguiam formar frases simples, outras comunicavam essencialmente através de gestos, sons ou palavras isoladas. O grupo revelava-se ativo, curioso e participativo, demonstrando interesse por brincadeiras simbólicas, exploração do meio e atividades sensoriais, fundamentais para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

A autonomia era incentivada diariamente. Três crianças encontravam-se sem fralda durante o dia, e as restantes estavam em processo de desfralde. Algumas alimentavam-se sozinhas, segurando a colher com firmeza, e começavam a evidenciar interesse em vestir-se e descalçar-se sem ajuda, o que reforçava o trabalho pedagógico de promoção da independência.

A rotina diária era estruturada de forma a proporcionar estabilidade e previsibilidade, aspetos essenciais para o bem-estar das crianças desta faixa etária. O dia iniciava-se com o acolhimento, seguindo-se momentos de brincadeira livre, atividades orientadas, refeições, higiene, repouso e por vezes atividades de exterior. Esta organização temporal favorecia a construção de hábitos, a autonomia e a segurança emocional, permitindo que as crianças antecipassem os acontecimentos e se sentissem confiantes no ambiente educativo.

1.1 Experiência de aprendizagem em creche

Antes do início do estágio em contexto de creche, a perceção que tínhamos sobre este ambiente educativo era ainda pouco amadurecida, muitas vezes limitada a uma visão centrada apenas nos cuidados básicos, como a alimentação, a higiene ou o conforto físico das crianças. Esta representação inicial refletia, em parte, uma compreensão, mas reduzida, do trabalho desenvolvido nesta valência.

Contudo, à medida que fomos participando no quotidiano da creche, tornou-se evidente que este contexto encerra uma complexidade muito maior. A creche revelou-se um espaço profundamente educativo, intencional e estruturado, onde percebemos que cada interação, rotina ou proposta pedagógica contribui para o desenvolvimento holístico das crianças.

Ao longo das semanas, compreendemos que o cuidado e a educação não são dimensões separadas, mas partes integrantes de um mesmo processo que visa promover experiências significativas e mediadas pelo adulto. Esta visão encontra respaldo na reflexão de Carvalho e Portugal (2016) que defendem que os serviços e atividades da educação em creche devem assegurar uma resposta eficaz, integrada e intencional às necessidades das crianças. As autoras reforçam que tal resposta implica não apenas o cumprimento de cuidados essenciais, mas também o desenvolvimento de práticas pedagógicas estruturadas, associadas a atividades lúdicas, motoras e sensoriais que promovam o desenvolvimento integral. A sua perspetiva coloca em evidência a creche como um espaço de aprendizagem plena, onde cada gesto e cada proposta pedagógica tem um propósito claro e fundamentado. Paralelamente, salientam a importância de uma comunicação contínua com as famílias, garantindo que o percurso das crianças é acompanhado de forma coerente com as diretrizes definidas pela Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto.

Esta colaboração, que tivemos oportunidade de vivenciar, mostrou-se essencial para a construção de uma prática educativa consistente, informada e partilhada.

Durante as semanas de observação, cooperação e intervenção, pudemos articular de forma efetiva os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica com as exigências práticas do contexto real. Este contacto direto possibilitou-nos compreender não apenas o papel do educador na creche, mas também a intencionalidade presente em cada ação, desde a organização do espaço até à forma como se acolhe e comunica com cada criança. Percebemos, numa leitura às Orientações Pedagógicas para a Creche e que comprovou na prática, que a

intencionalidade educativa diz respeito a ações intencionalmente pensadas e refletidas que orientam a ação profissional do/a educador/a de infância para construir ambientes educativos que promovam o bem-estar, o brincar, a aprendizagem e desenvolvimento dos bebés e das crianças. E promovam também o envolvimento e a participação de todos os intervenientes do processo educativo (Marques et al., 2024, p.41).

A observação do trabalho da educadora cooperante permitiu-nos reconhecer a importância da sensibilidade profissional, da capacidade de interpretar sinais subtis e da necessidade de ajustar estratégias em função das respostas e ritmos individuais do grupo. Esta fase inicial de observação, frequentemente subvalorizada, revelou-se essencial para orientar intervenções mais conscientes, sustentadas e adequadas às características das crianças.

As planificações elaboradas para as duas intervenções foram construídas com um olhar atento às necessidades, interesses e ritmos das crianças, procurando garantir experiências significativas e ajustadas ao grupo. A articulação constante com a educadora cooperante e com a professora supervisora da Escola Superior de Educação permitiu um planeamento dialogado e fundamentado, marcado por momentos de reflexão conjunta que enriqueceram o processo formativo. Este trabalho colaborativo reforçou a ideia de que a intervenção educativa em creche exige uma preparação cuidadosa, mas também flexível, capaz de acolher o inesperado e de responder às oportunidades de aprendizagem emergentes.

A experiência de aprendizagem que a seguir se descreve ocorreu na terceira semana de intervenção e nasceu da observação das diferenças socioculturais entre as crianças do grupo, que integrava tanto crianças residentes no centro da cidade de Bragança como outras provenientes de aldeias próximas. Esta diversidade constituiu uma oportunidade pedagógica valiosa, permitindo que refletíssemos sobre a identidade, a pertença e as vivências de cada criança. Ao desenvolver uma proposta que valorizasse estas diferenças, procurámos não apenas promover a participação, mas também estimular o respeito pela diversidade e o reconhecimento da riqueza cultural presente no grupo. Esta experiência reforçou a importância de olhar para cada criança como um ser único, portador de histórias, contextos e significados, e evidenciou o papel central do educador na construção de ambientes inclusivos, sensíveis e culturalmente responsivos.

Caixa de Luz

A atividade foi planeada com uma intencionalidade educativa clara, centrada no desenvolvimento da curiosidade, da atenção e da capacidade de exploração autónoma das crianças. Pretendíamos promover aprendizagens significativas através da experimentação e da descoberta, estimulando também competências sociais e emocionais, como a partilha, a cooperação e o respeito pelos colegas. Assumimos o papel de mediador, orientando a atividade de forma a valorizar a iniciativa individual e a criatividade de cada criança, garantindo que o processo de descoberta fosse ativo e reflexivo.

Quando chegámos à sala de atividades as crianças encontravam-se sentadas em semicírculo e já estavam preparadas para iniciar a experiência. Para criar um ambiente de mistério e despertar a curiosidade, colocámos duas caixas opacas sobre as mesas e um retroprojektor no centro do espaço. Enquanto se cantava a música dos “bons dias”, foi possível perceber o interesse crescente das crianças, refletido na atenção e na antecipação do que poderiam encontrar nas caixas e na função do objeto colocado no chão.

As crianças foram-se levantando com entusiasmo e aproximaram-se dos elementos que mais despertavam a sua curiosidade. À medida que a exploração avançava, novos materiais foram introduzidos, promovendo a continuidade da descoberta e estimulando a experimentação livre, permitindo que cada criança interagisse de forma autónoma e criativa com o ambiente e os recursos disponíveis, como podemos ver nas figuras 1 e 2.

Figuras 1 e 2

Exploração da “manta”



No início, algumas manifestações espontâneas revelaram curiosidade e expectativa. Uma das crianças comentou: *“Não consigo ver nada!”* - Joana, ao que respondemos prontamente, ajustando as condições da sala: *“Deixa-me ir apagar as luzes da sala e já iremos ver resultados.”* Assim que a escuridão permitiu a visualização do efeito pretendido, o grupo reagiu em uníssono, expressando surpresa e encantamento: *“UAAAAAAAAAU.”* (Nota de Campo – novembro de 2024). Procurámos, então, estimular a capacidade de observação e interpretação das crianças, questionando: *“Alguém sabe o que é isto?”* Uma criança respondeu de forma espontânea: *“Uma manta.”* - Ricardo. Esta interação evidenciou não só a tentativa de atribuição de significado ao objeto, como também o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico.

Noutro momento da atividade, outra criança observou elementos do material utilizado e perguntou: “*O que é isto?*” – António. Respondemos prontamente “*São folhas de alumínio.*” A curiosidade permaneceu, levando a criança a questionar novamente: “*É para quê?*” Para apoiar a compreensão do fenómeno, explicámos “*É para servir de ‘proteção’, para a luz não ir para fora da caixa.*” (Nota de Campo – novembro de 2024).

Estas interações revelam um ambiente de aprendizagem onde a curiosidade natural das crianças é valorizada e potenciada. Através do diálogo, da experimentação e da observação, as crianças participam ativamente na construção do conhecimento, desenvolvendo competências ligadas à linguagem, ao pensamento crítico e à compreensão de fenómenos simples relacionados com luz e sombra.

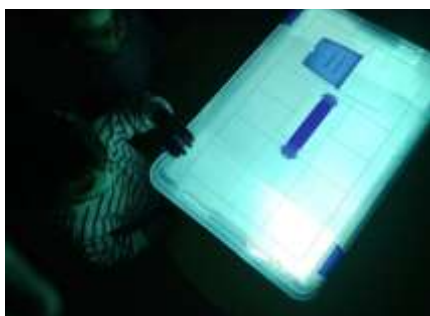
Tratando-se de um grupo em que algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível da expressão verbal, esta atividade foi concebida com a intenção de estimular o desenvolvimento linguístico e comunicativo, promovendo contextos de interação e expressão diversificada.

O desenvolvimento da linguagem é um processo contínuo e integrado, no qual a criança constrói simultaneamente função, forma e significado, interligando competências cognitivas, sociais e emocionais (Sim-Sim et al., 2008). Neste sentido, a atividade procurou criar situações naturais e espontâneas de comunicação, nas quais as crianças pudessem expressar-se livremente, recorrendo a palavras, gestos e expressões faciais para partilhar descobertas e experiências, consolidando assim tanto a linguagem verbal como não verbal.

Ao serem convidadas a explorar o conteúdo das caixas, as crianças demonstraram grande entusiasmo ao abrir os recipientes e retirar as luzes que se encontravam no seu interior (figuras 3 e 4). Este momento suscitou uma interação intensa com os materiais, marcada pela manipulação, observação e experimentação, bem como pela formulação de questões acerca do comportamento das luzes e da transformação das imagens projetadas pelo retroprojektor. Este tipo de exploração evidencia não apenas o interesse pelo objeto, mas também o envolvimento ativo no processo de construção de conhecimento, permitindo a articulação entre a observação empírica e a reflexão sobre fenómenos físicos e visuais.

Figuras 2 e 4

Exploração da caixa de luz



Como destacam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “os materiais convidam a criança a desenvolver o espírito científico, a perguntar o que acontece e porque acontece, a descobrir porque é que os materiais se transformam e como se transformam, a criar, a inventar e a descobrir” (p.58). E foi exatamente o que quisemos proporcionar, algo que fosse mais além do simples manuseio de objetos, promovendo a curiosidade, a investigação e a construção autónoma de conhecimento. Refletindo sobre a prática, é possível concluir que situações como esta favorecem o desenvolvimento holístico da criança, estimulando simultaneamente capacidades linguísticas, cognitivas, motoras e sociais, numa abordagem holística que valoriza a experiência concreta e o envolvimento ativo de cada participante.

A análise das notas de campo evidenciou que o entusiasmo das crianças se intensificava à medida que a exploração se tornava mais livre e autónoma. A observação da prática revelou que, quando as crianças assumem o papel de protagonistas do seu próprio processo de investigação, manifestam maior envolvimento, curiosidade e interesse, refletindo uma participação ativa e reflexiva na construção do conhecimento.

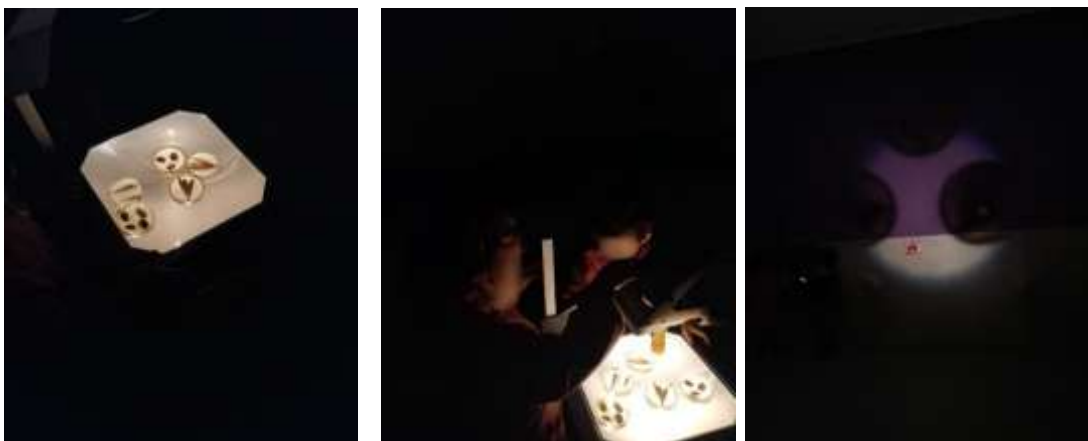
Em continuidade à exploração com a luz do retroprojektor, surgiu um novo momento de curiosidade e interpretação simbólica por parte do grupo. Ao observar um conjunto de objetos colocados sobre a superfície iluminada (figuras 5, 6 e 7), uma das crianças exclamou: “OVOS!” - Andreia. Nós, procurando aprofundar a reflexão, questionou: “Ovos? De quê?” A pergunta gerou novas hipóteses: “Dinossauros?” sugeriui . Percebendo a pertinência das interpretações, mas também a importância de clarificar o material, procurámos esclarecer o grupo dizendo “Isso aí não são ovos de dinossauros. Isso que vocês estão a ver são azeitonas secas e folhas na resina.” Apesar disso, outra criança insistiu com convicção: “São ovos, sim. Olha ali.” – Mateus. (Nota de Campo – novembro de 2024).

A diversidade das respostas evidencia a capacidade das crianças para atribuir significados pessoais aos objetos, mobilizando o pensamento simbólico e a imaginação, especialmente quando confrontadas com fenômenos visuais pouco familiares.

Em momentos subsequentes, esta curiosidade transformou-se em exploração autônoma. Algumas crianças pegaram outros materiais disponíveis no espaço e dirigiram-se espontaneamente ao retroprojetor para os colocar sobre a superfície luminosa, experimentando diferentes combinações de luzes, formas e sombras. Esta ação demonstrou não apenas autonomia e iniciativa, mas também criatividade, revelando a capacidade do grupo para prolongar e enriquecer a experiência pedagógica a partir das suas próprias ideias, hipóteses e interpretações. A experimentação visual realizada pelas crianças evidencia um envolvimento ativo e significativo, no qual a exploração sensorial se articula com o desenvolvimento cognitivo e simbólico.

Figuras 5, 6 e 3

Exploração de folhas e azeitonas secas em resina



A interação com diferentes materiais permitiu observar processos de pensamento divergente, bem como a experimentação de relações de causa e efeito, reforçando a importância de criar contextos educativos que promovam a exploração autônoma, o raciocínio crítico e a expressão criativa, fatores essenciais para a aprendizagem significativa e integrada.

Com esta atividade procurámos estimular a linguagem oral e a comunicação, fomentar a curiosidade científica e a valorização da autonomia e da criatividade. Esta atividade foi cuidadosamente planejada para responder às necessidades específicas do grupo, no qual se encontravam algumas crianças com maiores dificuldades de expressão verbal. Assim, ao proporcionar um ambiente de exploração livre, sensorial e visualmente

estimulante, pretendeu-se criar oportunidades naturais para a expressão linguística espontânea, favorecendo momentos de diálogo, de partilha de ideias e de construção conjunta de significados.

O contacto com os diferentes materiais e com o retroprojektor teve como propósito despertar o interesse, a curiosidade e o pensamento científico, permitindo às crianças observar, experimentar, levantar hipóteses e procurar respostas através da própria ação. Esta abordagem ativa e investigativa está em consonância com uma pedagogia que valoriza o “aprender fazendo”, na qual a criança é protagonista do seu próprio processo de descoberta. Ao manipular luzes, objetos e sombras, as crianças foram convidadas a observar transformações, a formular perguntas e a compreender relações de causa e efeito, desenvolvendo assim o raciocínio lógico e o espírito de investigação.

Outro aspeto essencial que destacamos foi o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa e da criatividade. Ao serem encorajadas a explorar os materiais livremente, as crianças assumiram um papel ativo, tomando decisões e encontrando soluções originais. Esta liberdade de ação contribuiu para o fortalecimento da autoconfiança e da capacidade de resolução de problemas, aspetos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social.

Paralelamente, a atividade teve ainda uma dimensão relacional e emocional, uma vez que a partilha do espaço e dos materiais promoveu a cooperação, o respeito pelas ideias dos outros e a comunicação entre pares. Assim, a experiência visou não apenas o desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas, mas também a formação de atitudes de respeito, colaboração e empatia, essenciais para a convivência em grupo.

Em suma, a intencionalidade desta experiência de aprendizagem assentou na criação de um ambiente educativo rico e desafiante, que permitisse às crianças aprender através da exploração, da interação e da descoberta, reforçando a ideia de que a educação é um processo de construção ativa, prazerosa e significativa.

Mercado local

De acordo com Marques et al. (2024) “os (...) espaços devem ser maximamente aproveitados enquanto espaços para conviver e explorar, para observar e comunicar, para se encantar e para se interrogar, para construir sentidos” (p.55). Foi partindo desta perspetiva, que a sala foi, mais uma vez cuidadosamente organizada para se assemelhar a um pequeno mercado, com legumes, doces e frutas dispostos de forma atrativa e estruturada, recriando um ambiente familiar e envolvente que convidasse à exploração.

Antes de iniciar a exploração, as crianças reuniram-se em roda e foram estimuladas a partilhar experiências prévias relacionadas com visitas a mercados, remetendo para memórias e vivências com os pais ou outros familiares. Este momento inicial de diálogo teve um duplo propósito: ativar conhecimentos prévios e estabelecer uma ligação entre o quotidiano das crianças e a experiência pedagógica proposta, promovendo um contexto de aprendizagem significativo e próximo da realidade das crianças.

A atividade permitiu assim que os espaços da sala deixassem de ser meramente físicos e passassem a funcionar como cenários ricos de interação, investigação e construção de sentido, em consonância com a visão de Marques et al. (2024) sobre a centralidade do ambiente na promoção do desenvolvimento integral.

De forma organizada e entusiasmada, o grupo dirigiu-se à sala preparada, onde uma diversidade de estímulos sensoriais os aguardava (figuras 8, 9 e 10)

Figuras 8, 9 e 10

Exploração de legumes e fruta



Cores, aromas e texturas misturavam-se num cenário dinâmico e atrativo criado para simular um pequeno mercado onde as crianças podiam explorar, manipular e atribuir significados aos alimentos e objetos disponíveis. Neste ambiente rico em estímulos, as interações fluíam com naturalidade, revelando capacidades emergentes de comunicação, imaginação e jogo simbólico. Durante a exploração assumimos o papel de vendedor do mercado, e perguntámos: “*A banana está boa?*” (EE). C6 respondeu afirmativamente: “*Sim.*” Logo depois, António observou outros alimentos e perguntou: “*Bolo?*” O estagiário esclareceu com proximidade e humor: “*Queres um bolo daquela mesa?*” A criança

confirmou: “*Sim.*” O interesse rapidamente se alargou ao grupo, com André a afirmar: “*Eu também.*” (Nota de Campo – novembro de 2024).

Estas interações demonstram como a simulação de um contexto real favorece a expressão verbal e o envolvimento emocional das crianças, permitindo-lhes apropriar-se de vocabulário do quotidiano e experimentar papéis sociais ligados ao universo da alimentação e das compras.

Noutro momento da atividade (figura 11), outras crianças envolveram-se numa brincadeira culinária dentro do mesmo ambiente temático.

Aproximamo-nos e questionámos: “*Então, o que vocês estão a fazer?*” De imediato, Mariana, Inês e Miguel responderam: “*Sopa.*” Interessado em prolongar a narrativa do jogo, dissemos: “*E para quem é essa sopa?*” Miguel respondeu com entusiasmo: “*Para ti.*” Mantendo o papel e incentivando a continuidade da brincadeira, dissemos “*Para mim? Que boa ideia. Gosto muito de sopa. Então quando estiver pronta eu venho cá provar.*” (Nota de Campo 5 – novembro de 2024).

Figura 11

Confeção da sopa



Estes momentos evidenciam a riqueza do jogo simbólico num ambiente preparado, ao imitarem situações reais, como escolher alimentos, pedir produtos ou cozinhar, as

crianças constroem conhecimento social, desenvolvem linguagem e praticam competências de cooperação e negociação dentro do grupo.

A atividade foi planeada para decorrer em dois momentos: a exploração livre do “mercado local” e a preparação, no dia seguinte, de uma receita coletiva, a “sopa dos económicos”. Assim, procurou-se criar uma experiência multissensorial capaz de despertar a curiosidade, o interesse e a motivação das crianças.

De acordo com Nascimento (2021), “no que se refere às experiências sensoriais enquanto estímulo do desenvolvimento motor, concluí que são ótimas ferramentas e aliadas para o educador de infância, sendo essenciais, uma vez que apresentam um enorme impacto ao longo da nossa vida” (p. 15). Ora, inspirada por esta perspetiva, esta experiência de aprendizagem teve como principal objetivo estimular a reflexão sobre a origem dos alimentos e a valorização da cultura local, articulando dimensões cognitivas, sensoriais e socioemocionais. Acredita-se que a interação com elementos sensoriais variados, como cores, formas, texturas e aromas, favoreceu a construção de conhecimentos significativos sobre o mundo que rodeia as crianças. Ao explorarem o ambiente de forma livre, estas foram convidadas a observar, comparar e questionar, construindo significados através da ação e da experimentação.

Paralelamente, a experiência procurou desenvolver um olhar mais crítico sobre a alimentação e os hábitos de consumo, levando as crianças a refletirem sobre as suas próprias preferências e escolhas alimentares. Durante a atividade, foi possível observar que a maioria das crianças se dirigiu, inicialmente, à mesa onde estavam os doces. Perante essa situação, a educadora cooperante, a auxiliar e os estagiários decidiram retirar os doces e colocá-los fora do alcance visual, mantendo acessíveis apenas as frutas e os legumes. Este pequeno ajuste provocou uma mudança imediata no comportamento das crianças, que passaram a dirigir-se às mesas dos legumes e das frutas com maior interesse. Tal observação confirmou a ideia defendida por Scaglioni et al. (2018), segundo a qual a acessibilidade e a exposição aos alimentos influenciam diretamente as escolhas alimentares das crianças, desempenhando um papel determinante na formação de hábitos alimentares saudáveis desde a infância.

Ao manusearem frutas e legumes, as crianças exploraram as diferenças de cor, forma e textura, compreendendo de modo intuitivo que nem todos os alimentos possuem as mesmas características. Esse contacto direto com os produtos naturais estimulou a curiosidade e promoveu aprendizagens concretas e contextualizadas.

Outro aspeto central desta experiência de aprendizagem foi o desenvolvimento das competências socioemocionais, como a cooperação, o respeito mútuo e a partilha. Durante

a exploração, as crianças comunicavam, trocavam ideias e combinavam estratégias. Conforme registrado em nota de campo, um pequeno grupo juntou-se espontaneamente para “fazer uma sopa” com os legumes que escolheram, demonstrando iniciativa, colaboração e criatividade. Esta dimensão relacional reforça a importância das interações no processo de aprendizagem.

Esta experiência de aprendizagem revelou-se também uma ótima estratégia para despertar o interesse das crianças pelos alimentos e pela sua origem, incentivar escolhas mais conscientes e promover uma aprendizagem significativa, baseada na exploração ativa, na interação e na reflexão.

2. Caracterização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar

A instituição onde se desenvolveu o estágio em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) era a mesma onde anteriormente se havia realizado o estágio em creche,

O estágio foi desenvolvido na sala do grupo de 4 anos, composta por 26 crianças, acompanhadas por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Ambas trabalhavam de forma colaborativa e articulada, garantindo um ambiente educativo seguro, inclusivo e afetivo.

A maioria das crianças já frequentava a instituição no ano letivo anterior, o que facilitou a readaptação às rotinas diárias e à dinâmica do grupo. Para as crianças que ingressaram pela primeira vez, foi realizado um processo de integração gradual e acompanhado, de modo a assegurar que se sentissem acolhidas e emocionalmente seguras.

O grupo revelava níveis de desenvolvimento diferenciados, embora de forma geral apresentasse um domínio crescente da autonomia, da linguagem e das competências socioemocionais. Em termos de motricidade global e fina, as crianças demonstravam segurança nos seus deslocamentos e destreza em atividades manuais, expressando interesse por brincadeiras simbólicas, exploração do meio envolvente e expressões artísticas e musicais.

No que respeita ao desenvolvimento da linguagem, todas as crianças eram capazes de construir frases completas, e algumas já revelavam início de reconhecimento de letras e números, o que evidenciava progressos na consciência fonológica e no raciocínio lógico-matemático. Observava-se também uma grande curiosidade, motivação e envolvimento ativo nas atividades, especialmente nas leituras de histórias, dramatizações e dinâmicas de grupo.

A autonomia era incentivada de forma contínua, sendo visíveis os resultados no cotidiano. Todas as crianças encontravam-se desfraldadas, alimentavam-se de forma independente, utilizando os talheres corretamente, e demonstravam crescente iniciativa em vestir-se, descalçar-se e organizar os seus materiais pessoais, o que contribuía para o desenvolvimento da autoconfiança e do sentido de responsabilidade.

A rotina diária era estruturada e previsível, promovendo segurança emocional e facilitando a organização do tempo das crianças. O dia era composto por momentos de acolhimento, atividade livre, atividades orientadas, refeições, higiene, descanso e recreio exterior, assegurando um equilíbrio entre momentos de atividade e de repouso.

Esta organização temporal refletia uma intencionalidade pedagógica, pois visava não apenas garantir o bem-estar e o ritmo individual de cada criança, mas também favorecer aprendizagens significativas através da rotina. A regularidade das atividades contribuía para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da noção de tempo, permitindo que as crianças antecipassem e compreendessem a sequência das suas ações diárias.

2.1 Experiência de aprendizagem na Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar desempenha um papel fundamental para o acompanhamento holístico das crianças, proporcionando experiências significativas que estimulam a aprendizagem e promovem o crescimento social, emocional e cognitivo. É neste contexto que segundo Costa, no prefácio das OCEPE,

o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (2016, p.4).

É um lugar de excelência que pretende valorizar as descobertas e as experiências de cada criança, respeitando a sua identidade e individualidade. As experiências de aprendizagem que implementámos valorizam a importância de um ensino intencional, estruturado e centrado nos interesses e necessidades das crianças, reconhecendo-as como participantes ativas no seu próprio processo educativo.

De acordo com a Direção-Geral da Educação (s.d.),

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o

desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Esta definição reforça o papel da educação pré-escolar como um espaço privilegiado de aprendizagens significativas, de socialização e de construção da autonomia.

No contexto do estágio, as experiências de aprendizagem, bem como todo o trabalho pedagógico desenvolveu-se em consonância com o projeto curricular da instituição, intitulado “A viagem da mala mágica... pelo mundo”, o qual promovia uma imersão nas diferentes culturas e uma abertura à diversidade. Este projeto permitia às crianças explorar países, tradições, costumes e símbolos culturais, favorecendo o desenvolvimento de competências de curiosidade, respeito e valorização da diferença.

Este projeto estava em consonância com a investigação que queríamos desenvolver com crianças pequenas, e nesta perspetiva corroboramos a ideia de Peres (1999, citado por Castim, 2020), ao afirmar que é essencial “construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente recetiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores” (p. 14). Esta perspetiva encontra eco no trabalho desenvolvido pela instituição, que procurava sensibilizar as crianças para a importância do respeito pelas diferentes culturas e da convivência em diversidade.

No início do estágio observou-se que a educadora cooperante estava a desenvolver um conjunto de atividades centradas no país França, no âmbito do projeto curricular. Ao longo das sessões de observação, tornou-se evidente que a educadora procurava explorar diversos aspetos culturais e simbólicos deste país, explicando, por exemplo, as formas habituais de cumprimento no quotidiano francês e o significado das cores da sua bandeira nacional.

As crianças eram incentivadas a participar ativamente no processo, realizando pequenas pesquisas em casa com o apoio das suas famílias. Este envolvimento familiar revelou-se particularmente positivo: alguns pais colaboraram trazendo doces típicos franceses, proporcionando às crianças a oportunidade de experimentar novos sabores; outros elaboraram cartazes simples e ilustrativos com informações sobre monumentos e curiosidades de França, que, posteriormente, foram apresentados e explorados em grande grupo. Esta dinâmica contribuiu para ampliar o conhecimento das crianças, fortalecer a ligação escola-família e enriquecer o ambiente de aprendizagem.

Após este período de exploração cultural, decorreram as férias de Natal, durante as quais uma das crianças viajou para Cabo Verde. No regresso, partilhou as suas experiências com grande entusiasmo, o que despertou a curiosidade do grupo e fomentou o interesse em

conhecer melhor este país. Este episódio constituiu um ponto de partida significativo para uma nova experiência de aprendizagem, permitindo à educadora dar continuidade ao projeto institucional, agora orientado para a descoberta de Cabo Verde e para a valorização das vivências autênticas trazidas pelas próprias crianças.

Vamos viajar até ...Cabo Verde?

Como habitualmente, as crianças iniciaram o dia sentadas em círculo na sala, momento privilegiado para o acolhimento e a marcação de presenças. Esta rotina diária, para além de organizar o grupo, promove a autonomia das crianças, uma vez que cada uma é responsável por registar a sua presença e a dos colegas que chegam posteriormente. De acordo com Folque et al. (2015, citado por Roque, 2021), a rotina “constitui um organizador básico, fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo” (p. 1).

Após este momento inicial, as crianças participaram na habitual aula de dança, dinamizada por uma professora externa. Como, geralmente, após esta atividade o grupo se encontrava mais agitado, foi proposto um momento de relaxamento (figura 12) com música calma e uma narração descritiva de um cenário imaginário em Cabo Verde. Para orientar a transição entre a excitação da aula de dança e um estado mais tranquilo, foi sugerido ao grupo que se deitasse confortavelmente de barriga para cima e de olhos fechados, “*Agora vamos todos relaxar um pouco, deitemo-nos de barriga para cima e com os olhos fechados?*” (EE).

A proposta suscitou algumas reações imediatas por parte das crianças, revelando diferentes interpretações sobre a atividade: “*Vamos todos dormir agora?*” Maria, questionou uma das crianças, enquanto outra afirmou: “*Eu estou com sono.*” Igor. Perante estas observações, foi oferecida uma clarificação tranquila, reforçando a intencionalidade pedagógica do momento: “*Não vamos dormir. Só iremos relaxar um pouco antes de irmos brincar nas áreas e almoçar.*” (EE). (Nota de Campo – janeiro de 2024).

A integração deste breve exercício de relaxamento contribuiu para regular o nível de excitação do grupo, facilitando a passagem para as atividades seguintes e promovendo, simultaneamente, a consciência corporal, a calma e a capacidade de escuta. Tratou-se, assim, de uma estratégia intencional de gestão emocional e de bem-estar, alinhada com práticas que valorizam a autorregulação e o equilíbrio no quotidiano educativo.

Figura 12

Momento de relaxamento



Concluído o momento de relaxamento, as crianças foram convidadas a levantar-se lentamente e a formar um círculo. Seguiu-se um diálogo sobre Cabo Verde, orientado para a mobilização e exploração dos conhecimentos prévios das crianças acerca do arquipélago, das suas ilhas e de alguns elementos culturais. Após a reorganização do grupo e a criação de um ambiente mais propício à conversa, procurou-se estimular a imaginação e a recordação de informações anteriormente trabalhadas: *“Agora que nos encontramos mais calmos, vamos ver se vocês sabem alguma coisa sobre Cabo Verde ou se conseguem imaginar como é Cabo Verde.”* (EE). As primeiras intervenções revelaram associações espontâneas e centradas no quotidiano das crianças. Um acriança Carlos referiu: *“Tem carros, Ferraris, Audis.”* Posteriormente, emergiram contributos mais próximos dos conteúdos geográficos e culturais: *“É composta por ilhas.”* João; *“Falam mais que uma língua.”* Filipe. Perante estas respostas, procurou-se compreender a origem dos conhecimentos apresentados, questionando: *“Muito bem. E onde aprenderam?”* Ao que João e Filipe responderam: *“Não, foi a educadora que nos disse.”* (Nota de Campo 7 – janeiro de 2024)

Este episódio evidencia a relevância das conceções prévias como ponto de partida para a aprendizagem, permitindo observar tanto as interpretações espontâneas das crianças como a influência de experiências educativas anteriores. A sequência dialogada demonstra ainda a importância de estratégias de mediação que valorizam a participação do grupo, ao mesmo tempo que orientam a construção de significados culturalmente informados. Neste sentido, o momento de partilha revelou-se particularmente significativo, pois a mobilização das ideias das crianças não só sustentou o desenvolvimento cognitivo, como também criou um espaço de diálogo onde cada voz pôde ser escutada e considerada. Esta partilha de ideias foi fundamental para promover a expressão oral, o respeito pelas opiniões alheias e o direito

à participação, princípios consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989).

Posteriormente, foi introduzida a bandeira de Cabo Verde, explorando-se os seus elementos visuais e respetivos significados. A partir desta descoberta, propusemos uma atividade de expressão plástica que incentivava a criatividade, a autonomia e a interpretação pessoal. Para tal, foram disponibilizados diversos materiais, como tintas, cartolinas, paus de gelado, papéis coloridos, diferentes tipos de papel, colas, tesouras, tecidos e materiais de textura variada, de modo a ampliar as possibilidades de experimentação e de construção simbólica. Esta diversidade de recursos permitiu que cada criança recriasse a sua própria bandeira de forma única, fazendo escolhas conscientes quanto às cores, formas e materiais a utilizar. Para além de estimular a imaginação e a liberdade criativa, a atividade favoreceu o desenvolvimento da motricidade fina, da capacidade de planificação e da exploração sensorial. Do ponto de vista pedagógico, esta abordagem enquadra-se numa perspetiva expressiva e construtivista, na qual a criança é reconhecida como sujeito ativo na construção do conhecimento, atribuindo significados pessoais aos elementos culturais trabalhados.

A produção das bandeiras (figuras 13, 14 e 15) funcionou ainda como um momento de diálogo intercultural, permitindo que as crianças não apenas conhecessem um símbolo nacional, mas também refletissem sobre diversidade, pertença e identidade. Ao transformar a bandeira real numa criação pessoal, cada criança pôde conectar-se de forma lúdica e significativa ao património cultural de Cabo Verde, reforçando o valor educativo de integrar vivências concretas e referências culturais no quotidiano da sala.

Figuras 13, 14 e 15

Elaboração da bandeira com papel colorido e cartolina



Esta atividade promoveu a expressão plástica, a motricidade fina e o pensamento simbólico, valorizando simultaneamente a criatividade individual e o sentido de pertença

cultural. Durante o processo, foi incentivado o diálogo entre pares, de modo a incluir as crianças menos comunicativas. Como destaca Ribeiro (2022), no jardim de infância as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos do seu próprio processo formativo e estimuladas a atingir o seu potencial criativo através das diferentes áreas do currículo, entre as quais se destaca o subdomínio das artes visuais.

No dia seguinte, após o acolhimento, cada criança foi convidada a apresentar a sua bandeira ao grupo, partilhando o que mais gostou de fazer, o que achou mais difícil e o que poderia melhorar. Este momento de reflexão e partilha coletiva reforçou a autoexpressão, a escuta ativa e a valorização do trabalho individual e coletivo.

Em seguida, iniciou-se uma nova experiência de contacto com a cultura cabo-verdiana, através da aprendizagem da canção tradicional “Speranca de Amanha”. Foi utilizado um pictograma com a letra em crioulo (figura 16) e respetiva tradução em português, o que permitiu às crianças contactar com uma nova língua e compreender a diversidade linguística como uma forma de riqueza cultural.

Figura 16

Pictograma da música "Speranca de Amanha"



Depois da exploração musical, dialogou-se com o grupo sobre o conceito de ilha e sobre os conhecimentos que as crianças já possuíam relativamente ao arquipélago. Para iniciar a conversa, colocou-se a questão: “*O que é uma ilha?*” (EE). As respostas revelaram associações espontâneas, ainda muito marcadas pelo imaginário infantil: “*É onde os piratas estão*” Rita, afirmou uma das crianças; outra acrescentou: “*É uma praia*” Patrícia.

Procurando aprofundar as ideias apresentadas, perguntou-se se conheciam o nome de alguma das dez ilhas que compõem o arquipélago. Sónia respondeu prontamente: “*Ilha do Sal.*” Na continuação do diálogo, foi-lhes perguntado se já tinham visitado alguma dessas ilhas, ao que a mesma criança respondeu: “*Sim, e gostei muito. Há muito calor e praias bonitas*” (Nota de Campo – janeiro de 2024).

Este momento de exploração dialogada permitiu identificar conceções prévias, mobilizar referências pessoais e promover a expressão oral, constituindo um ponto de partida para a construção de aprendizagens mais estruturadas sobre a geografia e a cultura cabo-verdianas.

Em seguida, as crianças foram desafiadas a construir instrumentos musicais utilizando materiais reutilizáveis e recicláveis. Esta proposta teve como objetivo estimular a criatividade, a consciência ambiental e o senso de pertença cultural, promovendo a reflexão sobre o ciclo de vida dos materiais e a importância da reutilização. De acordo com Silva (2022), os materiais não estruturados “fazem parte do quotidiano e, aparentemente, não têm qualquer finalidade para o desenvolvimento da criança” (p.23), mas, quando explorados pedagogicamente, tornam-se poderosos instrumentos de aprendizagem.

O processo de criação de instrumentos revelou-se um momento de grande envolvimento, imaginação e partilha. As crianças exploraram sons, compararam timbres e descobriram novas possibilidades expressivas, demonstrando curiosidade, persistência e espírito de cooperação. Ao apresentarem os instrumentos criados e partilharem as melodias com os colegas, fortaleceram laços afetivos e celebraram a diversidade cultural através da música.

No terceiro dia, a experiência de aprendizagem voltou-se para a ciência e para o domínio da matemática, recorrendo às tartarugas marinhas, símbolo importante da biodiversidade de Cabo Verde. As crianças assistiram a uma curta-metragem intitulada *Hope*, através da qual contactaram com informações sobre o ciclo de vida das tartarugas, as ameaças que estas enfrentam e as formas de as proteger. A visualização do filme gerou diferentes reações no grupo, destacando-se a resposta emocional de uma das crianças, que se mostrou visivelmente triste perante a cena de uma tartaruga ferida. Percebendo o estado emocional, a educadora procurou compreender o que se passava: “*Porque choras, Maria?*”. A criança respondeu: “*Porque a outra tartaruga do filme morreu.*” Sónia. Numa tentativa de acolher a emoção e simultaneamente transformar o momento num espaço de aprendizagem, a educadora ofereceu uma explicação tranquilizadora, reforçando a dimensão educativa da história: “*Mas não precisas de chorar, porque é apenas um filme. Aliás, agora*

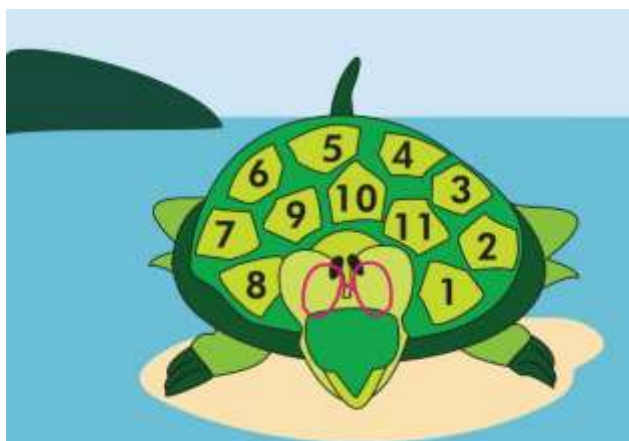
já sabes o que tens de fazer para que as tartarugas consigam viver, não é?” Sónia acenou afirmativamente: “*Sim.*” (Nota de Campo – janeiro de 2024). Este episódio evidencia a capacidade empática emergente nas crianças e revela como conteúdos audiovisuais podem constituir um poderoso recurso para promover a consciência ecológica. A articulação entre emoção, narrativa e explicação permitiu não só acolher o sentimento da criança, mas também reforçar atitudes de responsabilidade ambiental e cuidado pelos seres vivos.

Após o vídeo, foi proposta a construção de tartarugas marinhas com materiais recicláveis, o que reforçou os conceitos de sustentabilidade e reutilização de recursos. Esta atividade despertou a curiosidade científica e o pensamento criativo, conforme defendem Post e Hohmann (2011, citados por Silva, 2022), que destacam o valor dos materiais versáteis na aprendizagem exploratória.

O domínio de matemática foi integrado através de um jogo de tabuleiro (figura 17) denominado “O Caminho da Tartaruga”, no qual as crianças aplicaram noções de contagem, soma e raciocínio lógico enquanto relembavam o que aprenderam sobre preservação ambiental. De acordo com Silva et al. (2016) “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (p.75).

Figura 17

Jogo de tabuleiro de Tartaruga



Procurámos sempre que possível integrar o lúdico nas práticas educativas, reconhecendo o jogo como um recurso pedagógico intencional e não apenas recreativo. De facto, recorrer a jogos era uma prática comum no quotidiano educativo, justamente porque estes criavam contextos autênticos de experimentação, descoberta e tomada de decisão. Ao jogar, as crianças não apenas manipulavam materiais e testavam hipóteses, como também

construíam significados, desenvolviam estratégias e mobilizavam diferentes formas de raciocínio, o que contribuía para aprendizagens matemáticas mais sólidas, significativas e contextualizadas.

O entusiasmo foi sempre evidente, com várias crianças a quererem continuar a jogar e até a propor novas regras e percursos para o tabuleiro, demonstrando autonomia, criatividade e capacidade de cooperação. Este envolvimento ativo revela prazer associado à atividade lúdica, mas também a forma como o jogo se transforma num espaço privilegiado para a participação e para a construção conjunta do conhecimento. Ao sugerirem alterações às regras ou novas possibilidades de percurso, as crianças exercitaram o pensamento crítico, exploraram diferentes formas de resolução de problemas e assumiram um papel mais ativo na organização da própria experiência. Além disso, estas interações promoveram a negociação, a escuta mútua e a responsabilidade partilhada, competências essenciais para o desenvolvimento social e cognitivo.

Esta experiência de aprendizagem esteve interligada por uma linha condutora assente em valores interculturais, ambientais e de cidadania ativa, constituindo um percurso educativo coeso, integrado e profundamente significativo. Cada proposta foi pensada de forma a dialogar com a anterior e a preparar a seguinte, criando uma continuidade pedagógica que reforçou o sentido das vivências e permitiu que as crianças estabelecessem relações entre diferentes áreas do saber.

A intencionalidade desta experiência consistiu em proporcionar oportunidades de aprendizagem que articulassem a descoberta cultural, a expressão artística, o pensamento científico e a educação ambiental, favorecendo assim o desenvolvimento global das crianças. Mais do que oferecer atividades isoladas, procurou-se criar contextos que estimulassem a curiosidade, o questionamento, a criatividade e o compromisso com o mundo que as rodeia. Ao integrar dimensões culturais, científicas e ambientais, pretendeu-se também promover uma visão holística da realidade, ajudando as crianças a compreenderem a diversidade como riqueza, a natureza como bem comum e a participação como parte essencial do exercício da cidadania desde a primeira infância.

Em primeiro lugar, procurou-se sensibilizar o grupo para a diversidade cultural, através da exploração da cultura cabo-verdiana como forma de promover o respeito, a valorização da diferença e o sentimento de pertença a uma comunidade global. A introdução de elementos culturais como a bandeira, a língua crioula e a música tradicional, teve como objetivo fomentar atitudes de abertura e curiosidade perante outras culturas, integrando o princípio da educação intercultural desde a infância. Também se estimulou a criatividade, a

expressão e o pensamento crítico, através da criação artística e musical com materiais recicláveis. Esta abordagem promoveu a experimentação, a resolução de problemas e a capacidade de transformar o quotidiano em algo esteticamente significativo. Simultaneamente, pretendeu-se desenvolver consciência ecológica, incentivando práticas sustentáveis e reflexões sobre o impacto ambiental do consumo. A integração na área do conhecimento do mundo, da ciência e da matemática, teve como finalidade desenvolver o raciocínio lógico, a curiosidade investigativa e a capacidade de observação, sempre numa perspetiva lúdica e participativa. O jogo, por exemplo, possibilitou a consolidação de aprendizagens cognitivas através da brincadeira, respeitando o ritmo e o interesse das crianças.

Em síntese podemos sublinhar que esta experiência foi pensada como um espaço de autonomia, cooperação e partilha, onde as crianças pudessem construir conhecimento em conjunto, expressar emoções e fortalecer os laços afetivos. Procurámos criar um ambiente educativo inclusivo, criativo e humanizador, no qual a aprendizagem se constrói pela experiência, pela descoberta e pela relação com o outro e com o mundo.

Vamos viajar até ...Itália?

Numa outra semana, tentámos recriar uma simulação de um voo, construindo dentro da sala um ambiente semelhante ao interior de um avião. Um dos estagiários assumiu o papel de comandante e deu as boas-vindas aos “passageiros” em português e em italiano, anunciando o destino do dia: Itália. Cada criança recebeu um bilhete (fictício) de embarque (figura 18) e procurou localizar o seu assento (figura 19), exercitando competências de conhecimento de números, autonomia e orientação espacial.

Articulando estas conceções teóricas com a prática vivenciada, o momento inicial da simulação de voo não só promoveu a autonomia enquanto capacidade individual, como também a reconheceu como processo construído em interação. Ao localizarem o seu lugar, organizarem o embarque e participarem ativamente na dinâmica proposta, as crianças demonstraram iniciativa, capacidade de decisão e compreensão das regras sociais envolvidas. Assim, a experiência lúdica revelou-se um contexto autêntico para que a autonomia emergisse como descoberta, responsabilidade e participação ativa.

Figuras 18 e 19

Bilhete para a “Viagem” e avião



Após a “aterragem”, as crianças foram convidadas a participar num momento de relaxamento, acompanhado por músicas italianas suaves e uma narração imaginativa sobre as ruas e os monumentos da Itália. Este momento teve como objetivo estimular a criatividade, a imaginação e a sensibilidade artística das crianças, pois “quanto mais ricas forem as experiências que as crianças possam vivenciar, principalmente através das suas brincadeiras, melhores serão as probabilidades de desenvolver a criatividade e a imaginação” (Morgado, 2013, p. 18).

Seguidamente, realizou-se uma roda de conversa sobre Itália, em que as crianças foram incentivadas a partilhar os seus conhecimentos prévios sobre o país e a sua cultura. Utilizou-se um mapa ilustrado com imagens de monumentos icónicos, como o Coliseu de Roma, a Torre de Pisa e os canais de Veneza. Este diálogo permitiu-lhes construir novos significados através da interação, como sublinham Roldão (1990), Novak e Gowin (1988) e Vygotsky (1998), citados por Carvalho, (2014), “o conhecimento é construído permanentemente, tal como a aprendizagem. É através da interação da criança com o meio, quer sobre objetos quer pela sua inter-relação com pessoas, ideias e acontecimentos, que as próprias atribuem sentido ao mundo” (p. 55).

Dando continuidade à atividade, as crianças participaram numa simulação de viagem, onde se dirigiram ao “balcão de registo de estadia” para escolher o tipo de alojamento e os pratos preferidos, utilizando panfletos ilustrativos. Esta experiência lúdica proporcionou uma imersão cultural, estimulando a tomada de decisão, a autonomia e a responsabilidade, enquanto promovia o desenvolvimento da linguagem e a compreensão de contextos culturais.

No decorrer desta atividade, foi estabelecido um diálogo que permitiu observar escolhas individuais e preferências concretas. Para iniciar, foi colocada a questão: “*Buongiorno, gostaria de ficar numa casa ou num hotel?*” (EE), ao que Ícaro respondeu: “*Buongiorno, numa casa.*” Seguiu-se a pergunta relativa à alimentação: “*E para comer, o que gostaria que lhe levasse?*” (EE), recebendo a resposta: “*Pizza.*” (Max).

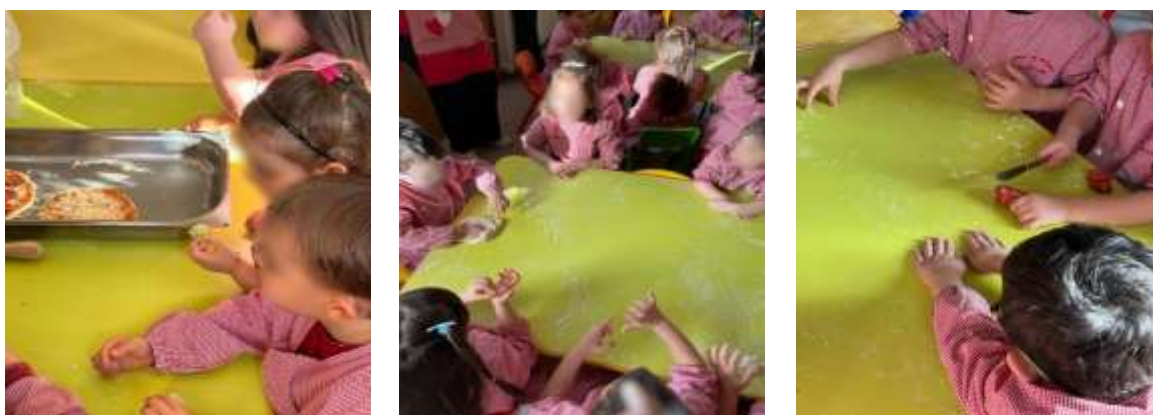
A interação evidenciou como a simulação permite às crianças aplicar conhecimentos anteriores, tomar decisões de forma autónoma e relacionar escolhas individuais com regras sociais, reforçando aprendizagens significativas num contexto lúdico e culturalmente enriquecedor.

Durante o período da tarde, foi realizada uma viagem virtual através da aplicação Google Earth Pro, permitindo às crianças explorarem as ruas e paisagens de diferentes cidades italianas. Esta abordagem interativa conectou o conhecimento à experiência visual, tornando a aprendizagem mais concreta e significativa, enquanto promovia o interesse pela geografia e cultura italiana.

No segundo dia, a atividade prática foi dedicada à confeção de pizzas (figuras 20, 21 e 22), um dos pratos mais representativos da cultura italiana. Para orientar o processo, foi criado um pictograma ilustrativo, que serviu de apoio visual para a identificação dos ingredientes e das etapas de preparação.

Figuras 20, 21 e 22

Confeção da Pizza



Durante a elaboração, as crianças foram incentivadas a expressar-se oralmente e a partilhar preferências, surgindo discussões espontâneas e divertidas, umas queriam “pizza de chocolate, outras de chouriço, outras de brócolos” (Nota de campo - janeiro 2025). Também tiveram a oportunidade de partilhar ideias e trocar conhecimentos sobre Itália,

relacionando o que observavam e experienciavam com informações previamente adquiridas. Por exemplo, o André afirmou que em Itália “há gelado em todas as praças”, enquanto Martim acrescentou que “o Coliseu é muito grande, parece de filme”; “eles andam de barco em vez de carro, em Veneza”, disse a Maria e “A pizza tem sempre queijo e tomate, como no desenho que vimos”, acrescentou a Joana (Nota de Campo – janeiro de 2025).

Estas afirmações evidenciam que as crianças mobilizam conhecimentos prévios e os ampliam através da experiência coletiva, comparando informações e partilhando percepções pessoais. O diálogo permitiu desenvolver competências de comunicação, argumentação e escuta ativa, criando um espaço de aprendizagem colaborativa onde cada criança se sentiu valorizada e encorajada a contribuir. Estes momentos proporcionaram trocas linguísticas ricas e autênticas, reforçando o vocabulário e a comunicação entre pares.

Na parte da tarde, realizou-se uma atividade artística inspirada na pizza, onde as crianças criaram representações utilizando tintas, massa de modelar, colagens e recortes (figuras 23 e 24). Esta proposta promoveu a expressão artística, a coordenação motora fina e a percepção visual, além de estimular o trabalho cooperativo e o respeito pelas ideias dos outros. O ambiente lúdico e participativo permitiu às crianças explorar cores, texturas e formas, transformando a experiência em um processo criativo e expressivo.

Figuras 23 e 24

Elaboração da “Pizza artística”



A última etapa desta sequência foi dedicada à confecção das bandeiras da Itália. As crianças, organizadas em pequenos e grandes grupos, criaram as suas próprias bandeiras, explorando cores, símbolos e significados culturais (figuras 25 e 26).

Durante a atividade, a Raquel explicou que *“Usei verde, branco e vermelho porque vi na bandeira da Itália no livro”*, o Jorge decidiu acrescentar símbolos desenhando uma pizza e uma torre, comentando: *“A pizza é famosa e a bandeira até podia ter o desenho de uma”* e a Matilde disse que *“As cores têm de ficar direitinhas para parecer uma verdadeira bandeira”* (Nota de Campo – janeiro de 2025). Algumas crianças demonstraram grande autonomia na utilização dos materiais.

Este momento favoreceu o trabalho em equipa, a cooperação e o sentido de pertença, permitindo que cada criança expressasse a sua criatividade e partilhasse o que havia aprendido sobre o país. No final, realizou-se uma apresentação coletiva, na qual cada grupo explicou o significado dos elementos representados, fortalecendo a comunicação oral, a autoconfiança e a autoestima das crianças.

Figuras 25 e 26

Elaboração da Bandeira italiana



A intencionalidade desta experiência de aprendizagem centrou-se na promoção da educação intercultural e no desenvolvimento holístico das crianças, através de práticas que uniram a imaginação, a expressão, a linguagem, a criatividade e o conhecimento do mundo. Ao planificar esta sequência, pretendeu-se favorecer o contacto com outras culturas, neste caso com a italiana, promovendo a curiosidade, o respeito pela diversidade e a valorização das diferenças culturais como fontes de enriquecimento pessoal e coletivo.

Esta atividade teve ainda como objetivo estimular a autonomia, a comunicação e o pensamento crítico, permitindo que as crianças tomassem decisões, expressassem as suas ideias e construíssem novos conhecimentos a partir das suas experiências e interações. A

simulação do voo e as atividades subsequentes foram concebidas para transformar o espaço educativo num ambiente de descoberta e diálogo, no qual as crianças fossem protagonistas do processo de aprendizagem.

A confeção das pizzas e a criação das bandeiras constituíram momentos de aprendizagem ativa e significativa, que integraram diferentes áreas do desenvolvimento, cognitiva, motora, linguística e sócio emocional. Além disso, estas atividades reforçaram a cooperação, o sentido de pertença e a empatia, valores essenciais à construção de uma convivência democrática e intercultural.

De forma transversal, esta experiência visou ainda articular teoria e prática, demonstrando que a educação pode ser um espaço de vivência intercultural desde a infância, onde o aprender é um ato de diálogo, criatividade e participação. Proporcionou-se ainda experiências autênticas e prazerosas de aprendizagem, que permitissem às crianças compreender o mundo à sua volta, reconhecer a riqueza da diversidade cultural e fortalecer a sua identidade enquanto cidadãos do mundo.

3. Caracterização do ambiente educativo 1.º CEB

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizou-se num Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança, pertencente à rede pública de ensino, que abrange os diferentes níveis educativos, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário. O centro escolar onde decorreu o estágio caracteriza-se por ser um espaço moderno, funcional e bem equipado, apresentando instalações adequadas às necessidades das crianças que o frequentam e proporcionando um ambiente educativo acolhedor e propício à aprendizagem.

A sala de aula, onde se desenvolveu a prática pedagógica, destinava-se a uma turma do 2.º ano. O espaço possuía boas condições físicas, com ampla iluminação natural e ventilação adequada, favorecendo o conforto e a concentração dos alunos. A nível de recursos materiais, a sala estava equipada com um quadro branco, computador com acesso à internet, projetor e quadro interativo, ferramentas que facilitavam a integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. As paredes da sala encontravam-se decoradas com materiais visuais de apoio, como o alfabeto ilustrado, exemplos de caligrafia, e um placar dinâmico que expunha trabalhos realizados pelas crianças e informações relevantes para o grupo, como os aniversários dos colegas, acompanhados de fotografias. Esta organização visual contribuía para a valorização do trabalho das crianças, o sentimento de pertença e a criação de um ambiente educativo estimulante e familiar.

A disposição da sala foi ajustada ao longo do estágio, até se definir uma organização em forma de “U”, que se revelou particularmente eficaz para promover a interação entre os alunos, estimular a comunicação, facilitar a observação do professor e favorecer a participação ativa nas atividades em grupo.

A turma do 2.º ano era composta por 24 alunos, distribuídos de forma equilibrada entre os sexos, 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. De um modo geral, as crianças apresentavam bom comportamento, interesse e motivação para aprender, embora se verificassem diferenças naturais nos ritmos de aprendizagem.

A professora titular acompanhava o grupo desde o 1.º ano de escolaridade, o que lhe permitia conhecer profundamente as características individuais de cada um, bem como as suas necessidades educativas específicas. Essa continuidade pedagógica revelou-se essencial para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas, ajustadas aos estilos e ritmos de aprendizagem de cada criança.

O grupo demonstrava espírito de colaboração e gosto pela partilha de ideias, beneficiando de metodologias que promoviam o trabalho cooperativo, a autonomia e o pensamento crítico. Durante a intervenção, as atividades propostas foram bem recebidas, e a turma mostrou-se, na maioria das vezes, recetiva, participativa e empenhada, o que favoreceu o desenvolvimento das aprendizagens previstas e a dinâmica positiva em sala de aula. Durante o período de estágio, as aulas foram lecionadas alternadamente entre os estagiários, o que permitiu uma prática colaborativa e coerente, assegurando uma continuidade pedagógica e um clima de cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo.

3.1 Experiências de Ensino-Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES decorreu ao longo do segundo semestre estruturado em diferentes fases: observação, cooperação e intervenção.

Na fase de observação foi possível compreender a dinâmica da turma, identificar as metodologias de ensino adotadas pela professora titular e reconhecer as rotinas já estabelecidas. Esta etapa inicial constituiu um momento essencial para conhecer o contexto educativo e planificar as futuras intervenções de forma intencional e adequada às características do grupo.

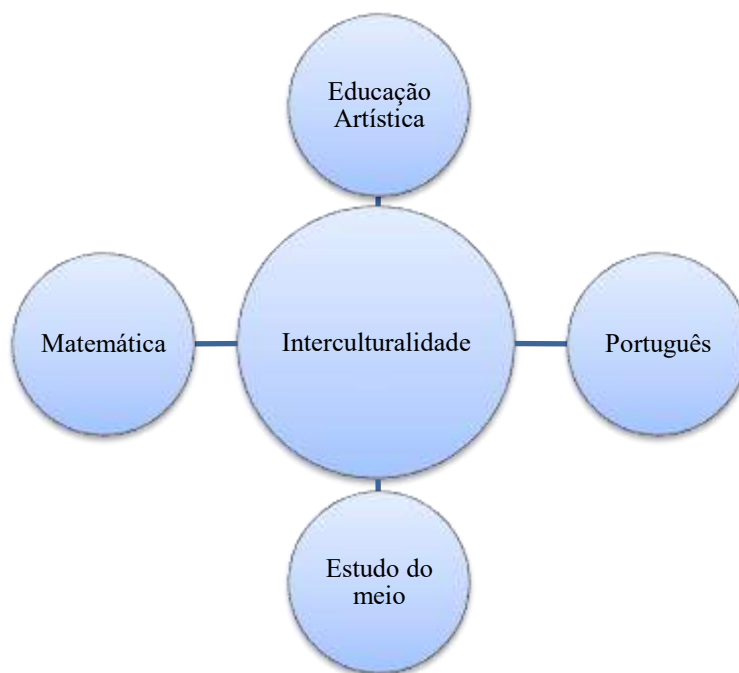
As fases de cooperação e intervenção permitiram uma participação mais ativa dos estagiários, contribuindo não só para o planeamento e implementação de atividades pedagógicas, mas também para o fortalecimento do vínculo com os alunos.

O tempo letivo era organizado segundo uma rotina previsível e estruturada, com momentos de trabalho individual, coletivo e lúdico, respeitando o ritmo de aprendizagem das crianças e promovendo um equilíbrio entre as atividades.

A Experiência de Ensino-Aprendizagem (EEA) realizada no 1.º CEB procurou abranger as principais áreas curriculares, Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, de uma forma articulada. O tema central foi a interculturalidade (figura 27), entendida como um eixo transversal que se manifesta diariamente nas relações humanas e nos contextos educativos. O desenvolvimento das EEA visou promover a valorização da diversidade cultural, o respeito pelas diferenças e a construção de uma cidadania global e inclusiva.

Figura 27

Interculturalidade no centro das aprendizagens



Fonte: elaboração própria

Colocar a interculturalidade no centro das aprendizagens implica articular o currículo e as experiências educativas de forma a valorizar a diversidade cultural, promovendo a compreensão, o respeito e a empatia entre as crianças. Pensamos que esta abordagem permite que as crianças relacionem conhecimentos prévios com novas experiências, participem

ativamente em diálogos interculturais e desenvolvam competências de comunicação, cooperação e reflexão crítica. (ENEC, 2025).

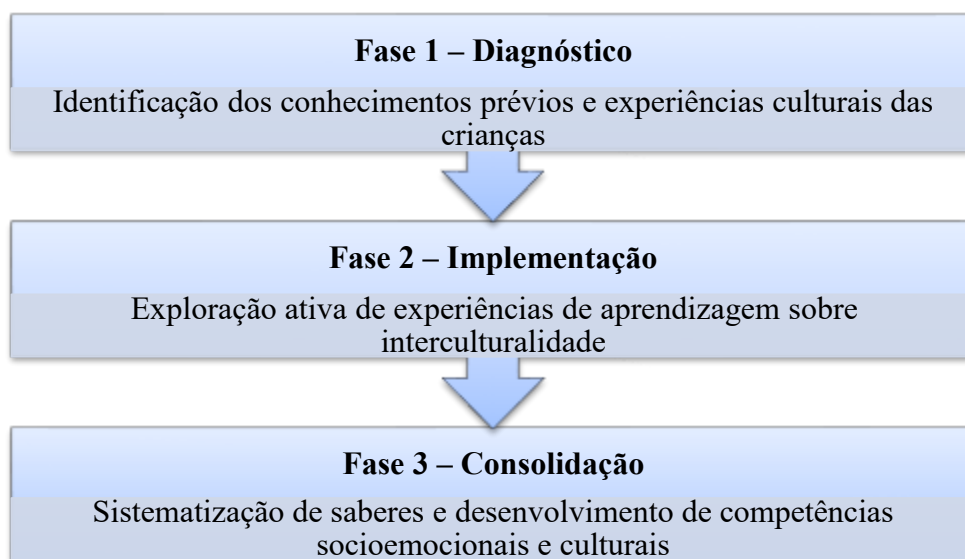
Para garantir a coerência com o currículo, as atividades foram delineadas em consonância com as Aprendizagens Essenciais (AE) para o 1.º CEB, contemplando objetivos como o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, a valorização da diversidade cultural em Português, a resolução de problemas e o raciocínio lógico em Matemática, bem como a compreensão de si e dos outros em Estudo do Meio. A componente artística foi igualmente integrada, permitindo às crianças observar e criar produções visuais inspiradas em diferentes contextos culturais.

A planificação das Experiências de Exploração e Aprendizagem (EEA) foi estruturada em três fases principais, articuladas de forma a promover uma progressão coerente e significativa das “aprendizagens interculturais”. A primeira fase (tabela 1) consistiu no diagnóstico dos conhecimentos prévios das crianças, permitindo identificar conceções iniciais, experiências pessoais e saberes informais relativos aos temas culturais em abordagem. Esta etapa teve como objetivo fundamentar a intervenção pedagógica na realidade do grupo, adequando os conteúdos e estratégias às necessidades e interesses das crianças. A segunda fase centrou-se na implementação de experiências de aprendizagem diretamente relacionadas com questões interculturais. Nesta fase, as crianças participaram em atividades lúdicas, sensoriais e de dramatização, explorando diferentes culturas, tradições, línguas e símbolos.

A experiência prática permitiu-lhes construir significado de forma ativa, mobilizando competências cognitivas, sociais e comunicativas, ao mesmo tempo que se promovia o respeito pela diversidade e a curiosidade cultural. A terceira e última fase visou a consolidação e sistematização dos saberes adquiridos, bem como o desenvolvimento de competências transversais, como a empatia, a capacidade de diálogo e a reflexão crítica sobre contextos culturais diversos. Nesta etapa, as crianças foram encorajadas a organizar, comunicar e aplicar os conhecimentos adquiridos, estabelecendo relações entre diferentes culturas e situações do quotidiano, promovendo aprendizagens duradouras e integradas.

Tabela 1

Fases da planificação



A planificação das Experiências de Exploração e Aprendizagem (EEA) estruturou-se numa progressão pedagógica de três etapas fundamentais. Iniciou-se pelo diagnóstico, que ancorou a intervenção nos conhecimentos prévios e vivências pessoais das crianças. Seguiu-se a implementação, focada na construção ativa de significados através de atividades lúdicas e sensoriais que promoveram o respeito pela diversidade. O ciclo encerrou-se com a consolidação, etapa dedicada à sistematização dos saberes e ao reforço de competências transversais, como a empatia e a reflexão crítica, garantindo a integração duradoura das aprendizagens interculturais no quotidiano dos alunos.

Na fase inicial de diagnóstico sobre o conceito de interculturalidade, foi proposto um diálogo com o grupo a partir da palavra em análise, com o intuito de explorar as conceções prévias das crianças. Escrevemos a palavra “interculturalidade”. Foi colocado o desafio: “*Alguém sabe o significado desta palavra?*” (Nota de Campo – fevereiro de 2025). As respostas evidenciaram interpretações espontâneas e variadas: a Matilde associou o termo à experiência lúdica, afirmando que “*É quando jogamos um jogo novo!*”, enquanto o Rafael, após algum tempo de reflexão e encorajamento, explicou: “*É quando há crianças ou adultos diferentes e todos se dão bem.*” Esta criança revelou que, mesmo com conceções iniciais simplificadas, já mobiliza ideias relacionadas com diversidade, cooperação e convivência positiva. Com este momento de diagnóstico, que constituiu uma base sólida para as intervenções pedagógicas subsequentes, nas quais se procurou clarificar o conceito, explorar os elementos de “*inter*” (entre, ligação) e “*culturalidade*” (modo de viver de um povo), e

demonstrando uma capacidade emergente de ligação entre experiências próprias e a compreensão de diversidade cultural.

As crianças relataram algumas experiências pessoais e familiares relacionadas com viagens, tradições, festividades e hábitos culturais, permitindo que cada uma partilhasse vivências que enriqueceram o conhecimento coletivo do grupo. Por exemplo, algumas crianças descreveram viagens a outras cidades, países ou ilhas, mencionando alimentos típicos que experimentaram ou lugares que visitaram; outras falaram sobre celebrações familiares, como festas, músicas ou danças características das suas culturas de origem.

Estas partilhas serviram como ponto de partida para reflexões mais amplas sobre diversidade cultural, respeito pelas diferenças e formas de vida de outros povos. Ao comunicar as suas experiências, as crianças desenvolveram competências de expressão oral, argumentação e escuta ativa, enquanto foram encorajadas a observar, questionar e valorizar as perceções dos colegas. A articulação destas narrativas com atividades lúdicas, dramatizações, exploração sensorial e construção de símbolos culturais permitiu transformar vivências individuais em aprendizagem coletiva, promovendo empatia, curiosidade cultural e compreensão significativa dos diferentes contextos sociais.

A partir desse diagnóstico, a abordagem pedagógica passou a integrar o tema da interculturalidade de forma transversal nas diferentes áreas curriculares (tabela 2). Ao longo de seis intervenções pudemos abordar questões relacionadas com a interculturalidade, mesmo que por vezes não fosse tão evidente a forma de articular os conteúdos.

Tabela 2

Atividades planificadas

Área do Conhecimento	Atividades relacionadas com a questão da interculturalidade
Português	Leitura de textos sobre diferentes meios de comunicação; produção de e-mails refletindo sobre a linguagem e empatia na comunicação intercultural; leitura de textos sobre convívio entre diferentes povos; leitura de poemas de diferentes culturas.
Estudo do Meio / Cidadania e Desenvolvimento	Exploração de meios de comunicação pessoal e social; discussão sobre barreiras linguísticas e culturais; reconhecimento de diversidade de pessoas, instituições e culturas na comunidade; análise de costumes, tradições e práticas culturais; reflexão sobre

	diversidade física e cultural, práticas de cuidado corporal e concepções de saúde em diferentes sociedades; atividades “À descoberta dos outros e das instituições”.
Matemática	Introdução de referências culturais em sistemas de numeração; exploração simbólica de distâncias geográficas relacionadas com aproximação cultural; estudo de padrões e simetrias de distintas culturas (arte islâmica, africana, indígena); atividades sobre “Matemática das diferenças e semelhanças”.
Expressão Artística / Artes Visuais	Produção de bandeiras de diferentes países; exploração de padrões culturais e simetrias; análise de expressões artísticas de várias culturas como linguagem comum entre os povos.
Expressão Artística / Música e Dança	Participação em atividades que exploram músicas e danças de diferentes culturas, promovendo reconhecimento de tradições culturais e expressão intercultural.

Em síntese, a integração da interculturalidade no currículo do 1.º CEB revelou-se uma abordagem pedagógica essencial para a formação de cidadãos críticos, empáticos e conscientes da diversidade. Através da transversalidade do tema nas várias áreas disciplinares, foi possível promover aprendizagens significativas que ultrapassam o domínio cognitivo, alcançando o desenvolvimento ético, social e cultural dos alunos. A valorização da diferença, a promoção do diálogo e a consciência da pertença a uma comunidade global emergiram como elementos fundamentais desta prática educativa, demonstrando que a interculturalidade não é apenas um tema de estudo, mas um princípio estruturante da educação contemporânea.

Passamos em seguida a descrever duas da EEA que consideramos mais significativas em termos de aquisição e desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade cultural.

O corpo que aprende: entre formas, palavras e expressões

A semana iniciou com a área de Português e o dia começou com a projeção de um áudio com a leitura de alguns poemas do livro “*Se só houvesse uma letra*”, de Inês Pupo. As crianças ouviram atentamente, concentrando-se nas palavras, ritmos e emoções presentes nos textos. Em seguida, cada uma leu em voz alta quatro poemas, praticando a leitura expressiva, a entoação e a transmissão da mensagem de cada poema. Depois da leitura,

realizou-se uma breve conversa sobre o título e o conteúdo do livro, fazendo-se uma exploração paratextual do livro, em que as crianças foram incentivadas a partilhar ideias e a comentar diferentes experiências e formas de comunicação presentes na obra. Em seguida, perguntámos: “O que aconteceria se só existisse uma letra?” e “O que isso pode querer dizer sobre as pessoas?”. A discussão estabeleceu uma ligação entre a diversidade das letras e a diversidade cultural, mostrando que, assim como o alfabeto precisa de todas as letras, o mundo precisa de todas as pessoas.

Seguiu-se um jogo interativo disponível no sítio Wordwall, sob a forma de palavras cruzadas, baseado nos quatro poemas seleccionados: “Tolerância”, “O Arco-Íris”, “Calor Humano” e “Tira as tuas conclusões”. A turma participou em conjunto, resolvendo as pistas com base nos significados discutidos anteriormente. Depois do jogo, a conversa centrou-se na palavra “Tolerância”, com perguntas como: “O que é ser tolerante?”, “É fácil aceitar quem é diferente?” e “Como podemos praticar a tolerância todos os dias?”. As respostas surgiram de forma espontânea: algumas crianças disseram que “*ser tolerante é aceitar quando alguém pensa diferente de nós*” (António), “*ouvir os outros sem ficar zangado*” (Maria), “*deixar os amigos serem como são e não gozar de alguém por ser diferente*” (Mariana). Ao refletirem sobre se era fácil aceitar quem é diferente, comentaram que, às vezes, “*é difícil, mas é importante tentar; que depende se conhecemos a pessoa; que todos somos diferentes e que, por isso, é possível aprender a aceitar*” (João); e que nem sempre é fácil quando alguém não quer partilhar, mas que podemos ajudar. Quanto à prática diária da tolerância, as crianças sugeriram ajudar os colegas, falar com calma e ouvir os outros, não julgar alguém só por parecer diferente e partilhar ou brincar juntos, mesmo com quem é diferente (nota de campo – maio de 2025).

Em pequenos grupos de seis elementos, as crianças receberam um dos poemas e refletiram sobre a sua mensagem principal. Cada grupo criou um cartaz ilustrado, combinando palavras-chave e imagens que representassem o tema (figura 29).

Figura 29

Elaboração dos cartazes



Em seguida, cada criança desenhou três pessoas importantes da sua vida, e escreveu uma qualidade que admira em cada uma delas.

A aula de Português terminou com a escrita no quadro da frase: “Somos todos diferentes por fora, mas por dentro somos todos iguais.” As crianças copiaram a frase nos cadernos e decoraram-na com desenhos de união, como mãos dadas, corações, bandeiras, globos ou símbolos da paz.

Numa roda de conversa cada criança partilhou respostas a perguntas como: “O que aprendeste hoje sobre as pessoas?”, “O que torna o mundo mais bonito?”. O Ricardo disse que *“cada pessoa é diferente, mas todos têm qualidades importantes; que é importante respeitar e aceitar os outros”*, concordando com ela as restantes crianças. À questão “Como podemos ser mais tolerantes e solidários na escola?”, a maioria das crianças sugeriu “ouvir os colegas com atenção” (Carolina, Ana, Ricardo, Miguel, Veronica), “ajudar quem precisa” (Martim, Viviana, Tatiana, Bruna, Beatriz), “partilhar” (todas as crianças em unísono), “não gozar ou criticar os outros por serem diferentes” (todas as crianças) e uma acrescentou “que não era bem isso que acontecia todos os dias” (Ana). E isto leva-nos a pensar que temos de trabalhar ainda mais estas questões na escola.

A transição para a área de Matemática realizou-se de forma natural, aproveitando a curiosidade das crianças em explorar medidas e contornos. Iniciámos a aula com um desafio: “A nossa escola vai criar uma horta no recreio. Mas antes precisamos cercar o terreno com uma rede para o proteger. A diretora deu-nos um mapa com a forma do terreno, que é um quadrado, e disse: ‘Quem conseguir descobrir quantos metros de rede precisamos para rodear toda a horta vai ser o responsável por marcar o terreno no recreio!’” Após algumas respostas, questionou-se: “O que significa ‘rodear’ o terreno? Como podemos descobrir esse valor?” Explicou-se que seria necessário medir todos os lados do terreno e somá-los, introduzindo a noção de perímetro. Para apoiar a compreensão, visualizou-se um vídeo da Khan Academy sobre o perímetro de figuras planas. No quadro, desenhou-se um quadrado com lados de 4 cm e mostrou-se a soma $4 + 4 + 4 + 4 = 16$ cm, reforçando que o perímetro representa a soma de todos os lados de uma figura.

Seguiu-se uma atividade prática com figuras geométricas planas (quadrados, triângulos, retângulos e círculos) e pedaços de fio. As crianças contornaram cada figura com o fio, cortaram-no no final e mediram o comprimento total com uma régua, registando o valor no caderno. Esta atividade permitiu compreender que o perímetro é a medida do contorno, mesmo quando os lados não são retos, como no caso do círculo.

Na etapa seguinte, cada criança recebeu um geoplano, com elásticos coloridos e uma ficha de registro. Foi-lhes proposto que criassem um retângulo, por exemplo com 4 pinos de largura e 2 de altura, contando os lados do contorno ($4 + 2 + 4 + 2 = 12$ unidades) e registrando o perímetro na ficha, juntamente com o desenho da figura. Depois, foram desafiadas a formar duas figuras com o mesmo perímetro, mas com formas diferentes, partilhando oralmente como descobriram que os perímetros eram iguais.

Para consolidar o conceito, distribuiu-se uma ficha de trabalho em que as crianças mediam lados de figuras desenhadas, somavam os comprimentos e identificavam qual das figuras tinha o maior ou menor perímetro. A sessão terminou com a revisão da noção de perímetro e das diferentes formas de o calcular: com régua, com fio, contando unidades ou somando os lados.

Na área de Estudo do Meio, a aula começou relacionando a diversidade das pessoas com aspetos comuns do corpo humano. Visualizou-se o vídeo “Hip Hop do Esqueleto”, e questionou-se as crianças sobre a função dos ossos e músculos, com perguntas como: “Já imaginaram como seria o nosso corpo sem esqueleto?” e “E os músculos, ajudam-nos a fazer o quê?”. Foram mostradas imagens do esqueleto e dos músculos, explicando como os ossos e os músculos trabalham em conjunto para permitir movimento, manter a postura e proteger os órgãos, com exemplos do quotidiano, como correr, dançar ou subir escadas.

Para valorizar a interculturalidade, questionou-se se sabiam que em diferentes partes do mundo as pessoas usam o corpo de formas distintas para dançar, cumprimentar ou contar histórias, por exemplo. Foram mostrados breves vídeos e imagens com exemplos de passos de dança africana, posições de ioga indianas, cumprimentos japoneses e passos de samba brasileiros, reforçando que, apesar das diferenças culturais, todos usam o corpo para expressar sentimentos, tradições e identidade.

Em pares, as crianças receberam o contorno de um corpo humano e, com lápis de cor, desenharam e identificaram ossos (crânio, costelas, coluna, fémur) e músculos (bíceps, pescoço, coxas), colando etiquetas com os nomes e indicando setas. Depois, escolheram uma ação do quotidiano ou inspirada nas culturas vistas, assinalando no desenho quais os ossos e os músculos que eram utilizados. Para concluir, completaram oralmente a frase: “Os ossos e os músculos são importantes porque...”, finalizando a reflexão com: “Independentemente de onde vivemos ou da nossa cultura, todos temos um corpo incrível, com ossos e músculos que nos tornam capazes de fazer coisas maravilhosas.”

Na área de Expressão Artística, foi desenvolvida a construção de esqueletos com cotonetes, complementando o tema de Estudo do Meio. Esta atividade revelou-se altamente

lúdica e envolvente. A sessão iniciou-se com uma breve conversa sobre o corpo humano e a recordação sobre os ossos, seguida da apresentação de imagens coloridas e divertidas de esqueletos, que despertaram o riso e desmistificaram possíveis medos, criando um ambiente positivo e criativo.

Em seguida, as crianças receberam cartolinas e cotonetes para construir o seu próprio esqueleto. Utilizaram uma bola de algodão para a cabeça e dispuseram os cotonetes para representar a coluna, os braços, as pernas e as costelas. Esta abordagem prática e manipulativa permitiu construir o conhecimento de forma concreta e ativa, consolidando a compreensão da estrutura óssea de maneira muito mais significativa do que através da simples observação.

A liberdade criativa para posicionar o esqueleto em posturas engraçadas, como dançar (figuras 30 e 31), saltar ou praticar ioga, promoveu a expressão artística e a imaginação, unindo ciência e arte numa só tarefa.

Figuras 30 e 31

Esqueletos dançantes



A fase de personalização, em que cada criança desenhou detalhes, adicionou adereços e atribuiu nomes e histórias aos seus esqueletos, contribuiu para o desenvolvimento da linguagem expressiva, da criatividade e da autoestima. O culminar da experiência com a exposição dos trabalhos e a partilha das descobertas e sentimentos entre colegas promoveu o reconhecimento mútuo e o sentido de pertença ao grupo, reforçando o prazer de aprender e de criar em conjunto.

No dia seguinte, a aula começou com a exposição dos cartazes criados pelos grupos no dia anterior. Cada grupo lembrou brevemente o poema que tinha trabalhado e

apresentou o seu cartaz à turma, explicando as palavras-chave e imagens escolhidas. Observou-se que os desenhos das crianças eram muito variados: algumas representavam figuras humanas com cores vibrantes, outros destacavam elementos da natureza, enquanto outros usavam símbolos e formas abstratas para transmitir emoções ou conceitos do poema. Estes trabalhos refletiam a interpretação individual de cada criança e a forma como cada grupo percebeu a mensagem do texto.

Em seguida, leu-se o livro *“Aqui estamos nós: notas sobre a vida no planeta Terra”*, de Oliver Jeffers, disponível em formato digital. Durante a leitura, realizou-se a interpretação oral, salientando que existem muitas pessoas no mundo, com formas, tamanhos e cores diferentes, e uma criança disse: *“O que tudo o que somos nos torna únicos”* (Ivan).

Depois da leitura, passou-se a uma atividade prática de escrita e expressão artística. Cada criança recebeu uma folha com uma moldura e desenhou-se a si própria. Os desenhos, na generalidade, mostravam diversidade de cores, traços e detalhes pessoais, como cabelo, roupas, acessórios e expressões faciais, evidenciando como cada criança se via e se sentia representada. Seguiu-se a elaboração de um acróstico com o seu nome, escrevendo-o na vertical e associando a cada letra um adjetivo que a caracterizasse, descrevendo o que a tornava especial. Nesta atividade de escrita lúdico-expressiva, cada criança pôde expressar sentimentos, ideias e valores como amizade, respeito e autoestima.

Em seguida, os grupos trabalharam na criação de cartazes ilustrados, combinando escrita e desenho, de forma a representar visualmente as mensagens do livro. Os cartazes eram ricos em cores e formas: alguns incluíam representações de mãos dadas, corações, casas ou símbolos da natureza; outros destacavam imagens que simbolizavam união, diversidade e amizade. Uma atividade complementar de escrita e desenho individual permitiu que cada criança refletisse sobre as próprias qualidades e as dos colegas, promovendo a autorreflexão e a valorização das relações interpessoais.

Mais tarde, as crianças receberam cartões com frases como “Gosto de brincar ao ar livre”, “Tenho irmãos”, “Já comi comida de outro país”, “Falo outra língua em casa” ou “Uso óculos”. Cada vez que alguém lia uma frase que também se aplicava a outra criança, essa criança levantava-se e trocava de lugar com outra que se identificava da mesma forma. Esta dinâmica permitiu que as crianças percebessem que, apesar das diferenças aparentes, muitas tinham experiências ou características em comum, criando momentos de descoberta e empatia. Para concluir a aula, houve um momento de reflexão coletiva, no qual propusemos que cada criança completasse oralmente a frase: “Hoje percebi que a diferença...”. As respostas surgiram de forma espontânea, com as crianças dizendo que “a diferença nos torna

únicos” (Ana Miguel), que “todos temos qualidades” (Carlota), que “é normal ser diferente” (Vitoria) e que “compreender e aceitar as diferenças não é assim tão fácil” (Cátia, Francisca).

A intenção, clara e objetiva, da EEA descrita assentou na valorização do desenvolvimento holístico das crianças, procurando articular saberes, atitudes e valores através de propostas ativas, interdisciplinares e abertas à diversidade. Cada área curricular foi pensada como um contributo complementar para uma aprendizagem global e consciente.

Em síntese, podemos dizer que na área de Português, as atividades foram orientadas para o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela expressão escrita, mas também para a reflexão sobre valores fundamentais como respeito, diversidade e tolerância. As leituras, conversas e produções textuais visaram ampliar o olhar das crianças sobre si e sobre os outros, promovendo uma expressão linguística consciente e sensível.

Em Matemática, procurou-se que as crianças compreendessem o perímetro como uma medida significativa, acessível e útil no quotidiano. Mais do que memorizar um procedimento, pretendia-se que interpretassem o conceito através da exploração, da manipulação e da resolução de desafios próximos da realidade, fortalecendo o raciocínio lógico e a autonomia investigativa.

Em Estudo do Meio, a exploração do corpo humano constituiu uma oportunidade para desenvolver consciência corporal e curiosidade científica, associando o conhecimento biológico a uma perspetiva intercultural. Ao reconhecer que todas as pessoas partilham a mesma estrutura corporal, ainda que pertençam a culturas distintas, procurou-se cultivar uma visão mais inclusiva do mundo e das relações humanas.

Na Expressão Artística – Artes Visuais, procurou-se transformar o conhecimento em criação, permitindo que as crianças reinterpretassem conteúdos científicos através da arte. Esta integração procurou reforçar a criatividade, a motricidade fina e a capacidade de representar ideias de forma pessoal e simbólica.

De forma global, todas as atividades foram concebidas para promover aprendizagens significativas, oferecendo às crianças oportunidades de explorar, questionar, comunicar e criar. Através de propostas diversificadas e articuladas, pretendeu-se estimular competências cognitivas, sociais e emocionais que favorecem a formação de pessoas curiosas, participativas e capazes de olhar o mundo com abertura e sentido crítico.

Cores, formas e histórias que acolhem

A semana teve início com a aula de Estudo do Meio/Cidadania e Desenvolvimento começou com um diálogo em que se questionaram as crianças: “*Sabem que cada um de nós*

pertence a vários grupos e comunidades? Podemos fazer parte da nossa família, da nossa turma, de um clube desportivo, da nossa rua ou até do nosso país.” Este ponto de partida abriu espaço para que partilhassem, espontaneamente, os grupos aos quais sentem que pertencem. À medida que falavam, fomos registando as respostas no quadro, utilizando cores diferentes para identificar os vários tipos de grupos. Os grupos mais apontados foram: escola (20 crianças), família (20 crianças), bairro (8 crianças), atividades (6 crianças) e país (4 crianças), (Nota de campo – maio de 2025). Este momento permitiu-lhes visualizar como cada pessoa participa simultaneamente em múltiplos contextos, promovendo uma reflexão inicial sobre identidade, pertença e diversidade dentro do próprio grupo, turma.

Em seguida, estabelecemos a ligação com os conteúdos abordados numa outra aula sobre refugiados e migrantes. Relembrou-se que há pessoas que se veem obrigadas a deixar o seu país e que, ao chegarem a um novo lugar, passam também a integrar novas comunidades. Explicámos que *“Uma criança que vem de outro país pode tornar-se nossa colega de turma, aprender a nossa língua, jogar connosco e até partilhar novas tradições.”* A questão que se seguiu: *“E se uma criança nova chegasse à nossa escola? O que podíamos fazer para que se sentisse bem-vinda?”*, fomentou um debate empático, onde as crianças revelaram sensibilidade e consciência sobre atitudes de acolhimento. As crianças foram dizendo: *“Podíamos mostrar-lhe a sala... para ela não se perder.”* (Daniela); *“E ensinar onde é a casa de banho.”* (Rita); *“Eu podia brincar com ela no recreio.”* (Rayenne); *“E se ela não falar português? Era mais complicado”* (Naiara); *“Mas... e se ela não quiser brincar connosco? Ou se for diferente? Talvez seja melhor deixá-la primeiro sozinha para ver como é”* (Alex) (Nota de campo – maio de 2025).

Notámos que esta última fala gerou um momento de pausa e reflexão no grupo, permitindo discutir a importância de não presumir distância ou rejeição apenas pela diferença. A partir deste comentário, incentivou-se o diálogo sobre como cada pessoa tem ritmos distintos e como incluir implica abertura, respeito e disponibilidade, sem deixar de acolher ativamente quem chega.

Depois, propusemos a elaboração do “Cartão de pertenças”. Cada criança registou ou ilustrou, numa folha, (figura 32) os grupos aos quais pertence, acrescentando ainda sonhos ou desejos pessoais. O envolvimento foi evidente, sobretudo quando lhes foi dado tempo para decorar os cartões com cores, desenhos e colagens, permitindo que cada produto final fosse único e representativo da história de cada um.

Figuras 32 e 33

Cartão de presenças e Mural



Em seguida todas as crianças puderam fazer a sua apresentação, revelando-se um ambiente de partilha respeitosa, no qual se valorizou a individualidade e se reforçou o sentimento de pertença ao grupo. Para finalizar, juntámos todos os cartões, e em conjunto fizemos um mural coletivo com o título *“Somos muitos num só”* (figura 33), tornando-se visível a diversidade existente na turma.

A aula prosseguiu retomando, de forma mais direta, o tema das migrações, relembando que *“Muitas vezes viajamos para passear, para ir de férias ou visitar os avós... mas há pessoas que viajam porque têm de fugir do seu país.”* A partir desta explicação, levámos as crianças a refletirem sobre mudanças que já tinham vivido, aproximando as suas experiências pessoais da realidade dos refugiados. Propusemos a visualização do vídeo *“Most Shocking Second a Day”* que, pela sua realidade cruel, provocou um momento de silêncio e impacto emocional. A conversa que se seguiu permitiu compreender o que tinham retido: identificaram medos, perdas e incertezas, mas também esperança e necessidade de proteção. Quando lhes perguntámos sobre as maiores necessidades dos refugiados, referiram *“abrigo, comida, segurança e amizade”* (Nota de campo – maio 2025), sinal de que a dimensão humana do tema tinha sido assimilada.

Na aula seguinte, iniciámos dizendo: *“Ouvi dizer que vai haver uma exposição de painéis com azulejos inspirados em diferentes culturas do mundo. E eu gostava muito que a nossa turma participasse.”* Este anúncio despertou entusiasmo imediato.

Lança-se o desafio: *“Vamos criar os nossos próprios padrões, mas usando três movimentos diferentes: deslizar, rodar e voltar!”* As reações foram de muito entusiasmo e motivação.

Em seguida perguntámos: “Como podemos deslizar uma figura? E rodar? E voltar? Como podemos usar esses movimentos para repetir os azulejos e formar um padrão bonito?” Explicámos, então que ao deslizar um azulejo, estamos a movê-lo para o lado, para cima ou para baixo, sem o virar. Ao rodar, fazemos o azulejo girar à volta de um ponto (como se fosse um ponteiro do relógio). E ao voltar, viramos o azulejo ao contrário, como se fosse a imagem num espelho. Mostra-se no quadro um azulejo com um desenho e faz-se, com um recorte, a demonstração dos três movimentos: desliza-se para o lado, roda-se em 90° e depois vira-se ao contrário. PÀ medida que se ia exemplificando íamos questionando o grupo sobre as mudanças que estavam a visualizar.

Em seguida, distribuímos um retângulo com espaços vazios e dois modelos de azulejos com padrões inspirados em culturas diferentes. A intenção era que as crianças criassem frisos ou painéis colando os azulejos em diferentes posições, fazendo-os deslizar, rodar ou voltar (figuras 34 e 35).

Figuras 34 e 35

Azulejos



Distribui-se, então, uma ficha com figuras (losangos, quadrados e triângulos em diferentes posições) e folhas de papel vegetal. As crianças identificaram as figuras que são iguais, mas mudaram de posição por causa de um dos movimentos, solicitando-se que liguem as figuras congruentes com cores iguais. Uma das crianças reforçou a ideia dizendo em voz alta: “*duas figuras são congruentes quando têm exatamente o mesmo tamanho e forma, mesmo que estejam viradas de forma diferente*” (Carlos).

Para terminar, reforçámos a importância dos azulejos como parte da nossa cultura e da cultura de outros povos, mostrando imagens de mosaicos marroquinos ou azulejos

espanhóis. A aula terminou com uma conversa comparativa que permitiu destacar semelhanças e diferenças entre padrões culturais. Este momento final funcionou como síntese de todo o percurso: compreender que as culturas se influenciam, se transformam e constroem novos significados quando se encontram, tal como tínhamos vindo a explorar desde o início do estágio.

Dando continuidade a este conteúdo, na aula do dia seguinte fizemos uma revisão oral dos conceitos, dizendo que “*deslizar, está associado ao movimento lateral de uma figura; rodar, entendido como a rotação semelhante ao movimento de um pião; e voltar, comparado ao efeito de espelho que inverte a forma*”. Esta revisão permitiu reforçar conhecimentos prévios e proporcionar uma base segura para a atividade que se desenvolveria a seguir.

A partir deste ponto, introduziu-se a ideia de que muitos padrões presentes nos azulejos portugueses são construídos precisamente através destes movimentos e que, ao longo da história, vários desses padrões foram influenciados por outras culturas, nomeadamente a marroquina e a japonesa. Esta contextualização abriu caminho para uma aprendizagem que articulou matemática, arte e cultura, permitindo às crianças compreender que os conceitos geométricos se manifestam em expressões artísticas que fazem parte do património partilhado entre diferentes povos.

Com o auxílio de um mapa-mundo, localizaram-se Portugal, Marrocos e Japão. A observação guiada de imagens representativas dos padrões característicos de cada país contribuiu para desenvolver a literacia visual das crianças e para despertar a sua atenção para semelhanças, diferenças e elementos recorrentes. Os azulejos portugueses, com as suas simetrias marcadas e motivos florais, os mosaicos marroquinos compostos por estrelas e losangos coloridos e os padrões japoneses definidos por linhas finas e repetições delicadas foram analisados de forma comparativa, favorecendo o reconhecimento de características culturais e estruturais e promovendo a curiosidade natural das crianças.

A sala foi então organizada em três grupos de trabalho, cada um associado a um dos países em estudo. Foram disponibilizados materiais diversificados, como cartolinas, papel quadriculado e figuras geométricas recortadas, de modo a permitir que cada grupo construísse um painel inspirado no estilo do seu país, aplicando intencionalmente os movimentos de deslizar, rodar e voltar. Ao longo da construção, os grupos foram incentivados a escrever pequenas frases indicativas dos movimentos utilizados junto das respetivas composições, promovendo a verbalização da linguagem matemática e a justificação das escolhas realizadas.

Observou-se, neste momento, uma dinâmica rica em cooperação, diálogo e tomada de decisões partilhadas, bem como algumas dificuldades relacionadas com a distinção entre os movimentos, as quais deram lugar a intervenções mediadoras que reforçaram a compreensão conceptual.

Após a conclusão dos painéis, cada grupo apresentou o seu trabalho aos colegas, explicando o país representado, as formas selecionadas e a forma como aplicaram os movimentos geométricos. Estas apresentações revelaram um crescente sentido de responsabilidade e apropriação do processo de aprendizagem, embora também tenham evidenciado interpretações que careciam de precisão, o que permitiu clarificar, de forma construtiva, determinados aspetos.

Os trabalhos foram expostos na parede da sala sob o título “Museu dos Padrões do Mundo”, contribuindo para valorizar a produção das crianças e reforçar a dimensão estética e intercultural da atividade (figura 36).

Figura 36

Azulejos feitos em grupo



A aula terminou com um momento de reflexão coletiva orientado por questões como “Qual foi o movimento que mais gostaste de usar?” ou “O que aprendeste sobre os desenhos de outros países?”. As respostas das crianças demonstraram não apenas a consolidação dos conceitos matemáticos, mas também a compreensão de que a arte e os padrões geométricos constituem uma forma de conhecer diferentes culturas e de apreciar a diversidade. Este diálogo de encerramento reforçou a importância de integrar perspetivas interculturais no ensino da matemática, permitindo que as crianças reconheçam que aprender envolve

igualmente descobrir o mundo, compreender diferentes expressões culturais e valorizar a riqueza que advém do encontro entre saberes distintos.

A aula de Português deu continuidade ao trabalho desenvolvido na sessão anterior, aprofundando a empatia e a compreensão das crianças sobre o que significa ser refugiado e a importância de práticas solidárias com quem chega de fora. Iniciou-se com uma breve recordação da atividade anterior, nomeadamente do mural construído com desenhos e folhetos dos grupos. Retomaram-se algumas perguntas que tinham ficado em aberto, como “O que aprendemos sobre os refugiados?”, “O que acham que foi mais difícil para eles?” e “O que sentiram ao imaginar-se no lugar de alguém que precisa deixar tudo para trás?”. Esta discussão inicial permitiu criar um espaço de reflexão coletiva, preparando as crianças para se envolverem de forma mais consciente e afetiva nas atividades seguintes.

Seguiu-se um novo desafio: imaginar que uma criança refugiada acabava de chegar à escola e que todos poderiam ajudá-la a sentir-se bem-vinda. Perguntas como “O que gostariam de lhe dizer?”, “Como mostrar que estamos felizes por ela estar aqui?” e “O que pode ajudar alguém a sentir-se em casa num lugar novo?” serviram de guia. Cada criança recebeu uma folha para criar uma pequena carta ou um postal ilustrado, onde podia escrever frases simples e afetivas, e desenhar elementos que transmitissem acolhimento, como uma roda de amigos, um abraço ou uma casa com portas abertas. No final, quem quis partilhou o seu trabalho com os colegas, e todas as mensagens foram afixadas em torno do mural anterior, formando um novo espaço denominado “Mensagens de Acolhimento” (figura 37). Apareceram frases como “Olá! Vais gostar da nossa escola”, “Quero ser teu amigo” ou “Estamos aqui para te ajudar”, “Não tenhas medo vai correr tudo bem” (Nota de campo – maio de 2025).

Figura 37

Mensagem de acolhimento



Esta atividade revelou-se especialmente significativa, pois permitiu que cada criança expressasse, de forma pessoal, sentimentos de empatia, solidariedade e responsabilidade pelo outro.

Em continuidade, realizou-se a atividade lúdica e cooperativa denominada “A mala do viajante”. No centro da sala colocou-se uma mala rodeada de cartões com imagens e palavras que representavam objetos diversos, como um peluche, uma fotografia, um caderno, uma garrafa de água, uma manta, um brinquedo ou um livro.

Organizadas em grupos, as crianças selecionaram cinco itens para colocar na mala, refletindo sobre a pergunta *“Se tivéssemos de partir de repente, o que levaríamos conosco?”*. Cada grupo explicou as suas escolhas à turma, justificando decisões como: *levar uma fotografia da família para não esquecer, água para matar a sede ou um brinquedo para se sentirem melhor* (Nota de campo – maio de 2025). Esta atividade permitiu concretizar de forma lúdica a compreensão do impacto emocional de deixar o lar, ao mesmo tempo que fomentou a tomada de decisão em grupo e a partilha de diferentes pontos de vista.

Posteriormente, retomou-se a conversa sobre emoções e experiências passadas, relacionando-as com a “Mala de Emoções”. Perguntou-se às crianças: *“Se cada um de nós tem a sua mala de emoções, como podemos mostrar que, apesar de caminhos diferentes, estamos todos interligados e precisamos uns dos outros?”* A partir desta reflexão, apresentou-se o conceito de “Ponte de Histórias”, explicando que o papel ou tecido disponível representava o caminho percorrido por muitas pessoas, como os refugiados, e que cada secção da ponte contaria uma parte da sua história, mas também a esperança e os laços que nos unem.

Na fase de construção da ponte, o grande rolo de papel foi dividido em segmentos, e as crianças trabalharam em pequenos grupos para criar três momentos distintos: a origem, representando o país de partida e elementos culturais ou paisagísticos; a jornada, mostrando os desafios ou a esperança durante o percurso; e a chegada e o acolhimento, simbolizando o novo lugar e a conexão com outras pessoas. Foram incluídos elementos simbólicos, como mãos dadas, corações ou casas, que reforçaram visualmente valores de amizade, proteção e segurança (Nota de campo – maio de 2025).

Após a elaboração dos segmentos, procedeu-se à união das partes, formando a grande ponte coletiva. Cada criança ou grupo escreveu pequenos cartões com palavras ou frases que descreviam a emoção mais intensa representada ou uma promessa simbólica de “ponte” para alguém. Estes cartões foram afixados próximos aos elementos correspondentes no mural. A etapa final consistiu na apresentação e reflexão coletiva diante da obra completa,

denominada “Pontes de Histórias: Caminhos de União”. Ao ver o resultado as crianças disseram que reconheceram a diversidade de caminhos representados e compreenderam que a ponte simboliza “*a importância de ajudar, acolher e criar laços entre pessoas de origens diferentes*” (Nota de campo – maio de 2025).

A EEA desenvolvida articulou diferentes áreas de forma a criar aprendizagens significativas e integradas. Na Matemática, procurou-se estimular o pensamento lógico e geométrico, promovendo a compreensão dos movimentos deslizar, rodar e voltar, bem como a identificação de figuras congruentes, tudo contextualizado na criação de padrões inspirados em azulejos e mosaicos de diversas culturas, unindo raciocínio matemático e expressão artística. A área das Expressão Artística - Artes visuais, foi explorada como espaço de criatividade e expressão cultural, permitindo que as crianças construíssem painéis e padrões inspirados em estilos portugueses, marroquinos e japoneses, experimentando cores, formas e simetrias, ao mesmo tempo que reconheciam influências culturais externas e a riqueza da interculturalidade. Em Português, as atividades de escrita, como a elaboração de cartas, postais e pequenas frases nos painéis, favoreceram a literacia linguística e emocional, incentivando as crianças a expressarem ideias, sentimentos e valores, articulando a comunicação escrita com experiências vivenciais e reflexões sobre o outro. Os momentos de diálogo e da exploração de alguns textos, foram essenciais para identificar se as crianças possuíam conhecimentos prévios sobre os assuntos a abordar e neste sentido, e em consonância com o Ministério da Educação (ME, 2004), referimos que o “domínio do oral se constrói e se alarga progressivamente pelas trocas linguísticas que se estabelecem numa partilha permanente de fala entre crianças e entre as crianças e os adultos” (p.139). Assim, acreditamos que a interação verbal contínua e a troca de experiências entre o professor e a criança constituem instrumentos fundamentais para a aprendizagem, permitindo que os conceitos se tornem mais claros e significativos para as crianças. No âmbito de Estudo do Meio e Cidadania, o trabalho desenvolvido promoveu empatia, consciência social e valorização da diversidade, incentivando a compreensão das dificuldades enfrentadas por refugiados e migrantes e estimulando atitudes de acolhimento, respeito, solidariedade e justiça, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e éticos.

De forma geral, esta EEA integrou conteúdos académicos, competências socioemocionais e valores éticos, transformando o espaço escolar num ambiente de partilha, interculturalidade e construção de humanidade, em que a razão e a emoção, o conhecimento e a vivência, se articulam para fortalecer aprendizagens significativas e humanizadoras.

Considerações finais

A realização deste relatório constituiu uma etapa marcante no percurso acadêmico e pessoal, proporcionando uma reflexão profunda sobre a importância da interculturalidade na prática educativa e sobre o papel transformador do educador. Partiu-se do princípio que

Se a diversidade for vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da vertente democrática da instituição escolar e do sistema educativo, a educação intercultural faz todo o sentido enquanto resposta ao desafio de uma educação que visa formar cidadãos activos, críticos, conscientes das suas diferenças e portadores da sua identidade cultural. (Araújo, 2008, p.66)

Esta abordagem reforça a noção de que educar é simultaneamente valorizar a diferença e promover as diferentes culturas existentes, reconhecendo cada um como sujeito ativo no processo de construção de conhecimento e de sociedade. Neste sentido, o agente educativo assume um papel central enquanto mediador cultural, sendo responsável por criar contextos educativos que favoreçam o diálogo intercultural, a participação e o respeito mútuo (Ruiz-Ruiz et al., 2021; Ramos, 2013).

As experiências vividas ao longo dos estágios em creche, educação pré-escolar e 1.º CEB permitiram compreender que educar vai muito além da simples transmissão de conhecimentos, consistindo na formação de cidadãos conscientes, críticos e solidários. A diversidade cultural presente nas salas de aula revelou-se uma oportunidade de crescimento coletivo, onde cada criança foi reconhecida e valorizada na sua individualidade. Ao longo do trabalho, tornou-se evidente que a educação intercultural deve ser uma dimensão transversal da prática pedagógica, integrando-se nas relações, nas planificações e nas estratégias educativas. O agente ético atua como mediador de culturas, promotor do diálogo e exemplo de respeito, contribuindo para a construção de comunidades educativas mais justas e humanas. A grande intenção deste relatório consistia em promover a compreensão e valorização da diversidade cultural no contexto educativo, através de práticas intencionais que contribuíssem para a formação de crianças conscientes, empáticas e participativas. Procurámos mesmo que fosse uma realidade e por isso as experiências implementadas, desde a creche até ao 1.º CEB, procuraram valorizar a diferença, estimular a empatia e incentivar a participação ativa das crianças, integrando estas dimensões de forma consistente na prática educativa. Pensamos que contribuímos, embora minimamente para criar “condições para que a criança possa ser ou crescer como um verdadeiro cidadão, isto é, pessoa que participa, que

intervém, que coopera, que se afirma, dentro de um coletivo que é um País” (Madeira, 2000, p. 91).

O primeiro objetivo incidia sobre o desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem relacionadas com diferentes culturas. No contexto da creche, a exploração sensorial, recorrendo à caixa de luz e a materiais diferenciados, permitiu trabalhar a curiosidade, a descoberta e as primeiras formas de interação com a diferença. No pré-escolar, atividades relacionadas com culturas específicas, como Cabo Verde e Itália, possibilitaram às crianças contactar com tradições, músicas, símbolos, histórias e gastronomia, promovendo entusiasmo, envolvimento e um interesse crescente pelas vivências do outro. No 1.º CEB, todas as EEA desenvolvidas integraram conteúdos interculturais de forma transversal às áreas disciplinares, promovendo trabalho colaborativo, expressão artística, reflexão crítica e diálogo intercultural. Este objetivo foi em grande parte cumprido, considerando que, apesar da diversidade e riqueza das experiências, algumas limitações temporais e logísticas não permitiram aprofundar certos conteúdos culturais de forma mais extensiva.

O segundo objetivo consistia em sensibilizar as crianças para o respeito e valorização da diversidade cultural. As observações realizadas ao longo de todos os contextos demonstraram que as crianças foram progressivamente desenvolvendo atitudes de cooperação, partilha e empatia. Na creche, mesmo com tenra idade, foi possível perceber comportamentos de curiosidade e interesse pelos materiais e pelos colegas, que estabeleceram bases importantes para a compreensão e valorização da diferença. Na educação pré-escolar e no 1.º CEB, as atividades interculturais e reflexivas favoreceram a capacidade de ouvir, compreender e respeitar diferentes perspetivas, contribuindo para a construção de representações positivas sobre o outro.

O terceiro objetivo incidia sobre a compreensão do papel da escola na promoção da cidadania democrática e intercultural. A prática desenvolvida evidenciou que a escola funciona como um espaço de formação ética e social, fundamental para a promoção da cidadania e da inclusão. Neste sentido, pensamos que “a escola deve assumir-se como um espaço de formação ética, social e cívica, promovendo o respeito pelos direitos humanos e pela diversidade cultural” (Martins et al., 2017, p. 12). A intervenção intencional do educador/professor, enquanto mediador entre culturas, promotor de valores de inclusão e facilitador do diálogo, mostrou-se decisiva para criar ambientes educativos seguros, participativos e justos. Este objetivo foi parcialmente cumprido, dado que a transformação

institucional plena depende de estratégias estruturais mais abrangentes, que vão além do âmbito do estágio.

O percurso realizado permitiu consolidar aprendizagens significativas ao nível profissional e pessoal. Tornou-se evidente que a educação intercultural exige intencionalidade pedagógica, sensibilidade cultural e capacidade de reflexão contínua. Cada contexto apresentou desafios distintos, exigindo adaptações, planeamento cuidadoso e postura ética face às crianças. Pensamos que a formação inicial, aliada à experiência em contexto educativo, contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais, como observação, análise, flexibilidade e intervenção pedagógica, fundamentais para a prática profissional futura.

Considerando o conjunto das experiências desenvolvidas e os resultados obtidos, é possível afirmar que a interculturalidade não deve ser entendida como um complemento da prática educativa, mas como um eixo estruturante do currículo e da vida escolar. A sua promoção contribui para a construção de uma escola mais justa, humanista e participativa, onde todas as crianças se sintam seguras, valorizadas e representadas. Para que este propósito se concretize de forma consistente, torna-se necessário investir na formação contínua de agente educativo, na revisão crítica dos currículos e na criação de espaços de diálogo entre escola, famílias e comunidade (ENEC, 2025; Ruiz-Ruiz et al., 2021).

Em síntese, este relatório constitui não apenas o registo de um percurso académico, mas também uma reflexão pessoal e profissional sobre a importância da educação como instrumento de transformação social. Educar para a interculturalidade é educar para a empatia, para o respeito, para a cooperação e para a cidadania global. Implica reconhecer o valor das diferenças, combater preconceitos e promover uma convivência que respeita a dignidade humana.

Terminamos esta etapa com a certeza de que crescemos, amadurecemos e nos tornámos um profissional mais consciente e preparado para enfrentar os desafios da educação contemporânea. Assumimos o compromisso de continuar a aprender, a refletir e a agir, reconhecendo que cada gesto, cada palavra e cada experiência partilhada têm o poder de transformar não apenas a sala de aula, mas também o mundo que nos rodeia. Este trabalho é, assim, a celebração de um percurso de esforço, aprendizagem e dedicação à profissão que escolhemos.

Referências bibliográficas

- Academia de Líderes Ubuntu / Academia CV. (s.d.). *Trabalhar a interculturalidade na escola*. <https://www.academia-cv.pt/trabalhar-interculturalidade-escola/>
- Alvarenga, M. (2012). *Metodologias qualitativas aplicadas à educação*. Editora Contexto.
- Araújo, M. (2018). As narrativas da indústria da interculturalidade (1991–2016): desafios para a educação e as lutas antirracistas. *Investigar em Educação, 2ª série, 7*, 9–35. <https://hdl.handle.net/10316/81180>
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. ACIDI.
- Banks, J. A. (2020). *Diversity, citizenship, and global education*. Wiley.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Candau, V. M. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras, 11(2)*, 240–255. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>
- Cidades Interculturais. (2021). *Rede Portuguesa de Cidades Interculturais (RPCI) Kit de Ferramentas* 2. https://cidadesinterculturais.pt/wpcontent/uploads/2021/12/rpci_kit_ferramentas_2.pdf
- Comissão Europeia /EACEA/Eurydice. (2023). *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa. Relatório Eurydice*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>
- Comissão Europeia. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance, and non-discrimination through education: An overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. CE/EU. <https://op.europa.eu/s/ojz9>
- Conselho da Europa (CE). (2001). *T-Kit n.º 4 – Intercultural Learning*. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261269/T-Kit4_po.pdf/71e077a8-cd94-4c28-a9cd-93bd3203c979
- Huber, J., & Reynolds, C. (Eds.). (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Pestalozzi Series, N.º 3. Council of Europe

- Publishing. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
- Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). (2016). *Código de Ética do ISCTE-IUL*. ISCTE-IUL. https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2018/10/11/1539270105389_despacho_86_2016_codigo_de_coduta_etica_na_investigacao_iscte_iul.pdf
- Macedo, F. (2019). *Interculturalidade vivenciada: Itinerários para a construção de valores e de cidadania na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62155/1/Flávia%20Maria%200Cerqueira%20de%20Macedo.pdf>
- Madeira, J. (2000). As crianças como cidadãos. In Coquet, E. (coord.). *Congresso Internacional - os mundos sociais e culturais da infância*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho: atas, vol. 1.
- Martins, G. d., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Nogueira, F. (2015). O espaço e o tempo da cidadania na educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 7–32. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-1_1
- Oliveira, N. (2017). Do multiculturalismo ao interculturalismo: um novo modo de incorporação da diversidade cultural? *Ambivalências*, 5(9), 10–35. <https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/issue/view/548>
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). *A supervisão na educação de infância: Uma pedagogia participativa*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Documentação pedagógica: Construção da profissionalidade docente na educação de infância*. Porto Editora.
- Pedro, A. (2020). *Ética na investigação em educação: contributos da filosofia para (um)a formação ética dos investigadores em educação*. Editora Fi. <https://www.editorafi.org/396etica>
- Pereira, C., & Coutinho, D. J. G. (2023). Pesquisa qualitativa na área da educação. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(3), 992–1001. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i3.8803>
- Porto, M., Byram, M., & Wagner, M. (2020). Ethical issues in teaching for intercultural citizenship in world/foreign language education. *TESOL Quarterly*, 55(1), 308–

321. <https://doi.org/10.1002/tesq.3008>
- Ramos, N. (2009). Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural: Políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. *Revista Educação em Questão*, 34(20), 9–32. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3941>
- Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: Princípios e desafios. In L. Alcoforado, J. A. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. de Lima, C. Vieira, & S. M. Ferreira (Eds.), *Educação e formação de adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 189–200). Coimbra University Press.
- Ramos, N. (2013). Interculturalidade(s) e mobilidade(s) no espaço europeu: Viver e comunicar entre culturas. In H. Pina, P. Remoaldo, & N. Ramos (Eds.), *The overarching issues of the European space* (pp. 343–360). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7707/4/2013%20interculturalidades%20e%20mobilidades.pdf>
- Ribeiro, I. F. (2011). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. Universidade do Minho.
- Ruiz-Ruiz, J., Pérez-Jorge, D., García, L. A. G., & Lorenzetti, G. (2021). *Gestión de la convivencia*. Octaedro.
- Sacoer, N. (2014). *Educação e pluralismo: Um caminho*. AKF Portugal. https://moodle.akfportugal.com/pluginfile.php/2944/mod_resource/content/1/Educacao%CC%A7a%CC%83o%20e%20Pluralismo%20Um%20Caminho-AKF-PT.pdf
- Sacristán, J. G. (2002). *Educar e conviver na cultura global*. Edições ASA.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (2008). *Desenvolvimento da linguagem: Da teoria à prática*. DGIDC.
- Stoer, S. R. (2008). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 185-211. <https://doi.org/10.24840/esc.vi26.1609>
- Tum, R. M. (2002). El sueño de una sociedad intercultural. In F. Imbernón (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 63–82). Editorial Graó.