

M

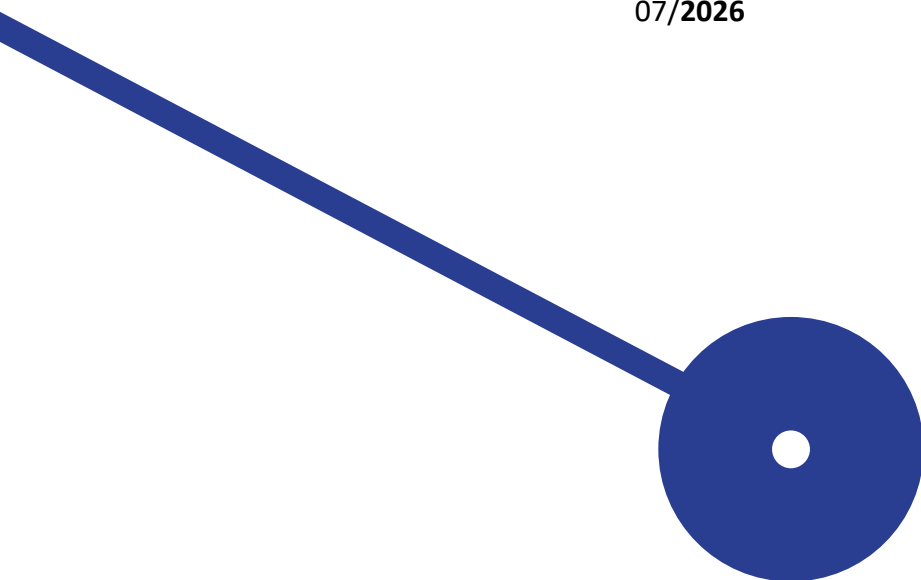
MESTRADO

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Biblioteca que Aprendeu a Falar

Adriana Pereira

07/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Adriana Filipa da Silva Pereira

A Biblioteca que Aprendeu a Falar

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2026

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo o suor e esforço que fizeram para eu concluir o meu percurso académico, por toda a fé que depositaram em mim e por acreditarem sempre em mim.

Ao meu namorado, por me apoiar em todos os momentos, por nunca desistir de mim, por acreditar em mim e que tudo é possível. Foste luz quando pensei em desistir. Obrigado por seres o meu melhor amigo, o meu maior apoio, a minha casa e o meu porto seguro.

Ao meu irmão, por acreditar sempre em mim. Obrigado por todos os momentos felizes e por todos os sorrisos que tivemos. Obrigado por estares sempre lá para mim.

Ao meu Tiaguinho, ao meu bodico, que foi uma peça fundamental para a escolha deste percurso.

À minha Joaquina, à minha casca de bala, à amiga de todas as horas, obrigada por me ensinares como pode ser uma amizade verdadeira. Agradeço todos os momentos que partilhamos, todos os sorrisos, todas as conquistas, todas as dores. Iniciamos este percurso juntas, acabamos juntas. Levo-te para sempre no meu coração.

À minha Magui, que apesar de ter aparecido na reta final, tornou-se tudo. Obrigada por demonstrares que pessoas que passam no teu caminho, independentemente do tempo, podem marcar e tu foste uma delas. Obrigada por estes dois anos de uma amizade incrível, de uma parceria inexplicável. Virão muitos mais momentos juntas. Levo-te no coração.

Eu, Adriana Filipa da Silva Pereira, declaro que a presente atividade/trabalho/projeto foi elaborada/o por mim, enquanto estudante desta unidade curricular, e que utilizei ferramentas de Inteligência Artificial Generativa apenas nos aspetos abaixo identificados.

Ferramentas utilizadas (ex.: ChatGPT, Copilot, Gemini, etc.):

ChatGPT, Elicit

Finalidade específica da utilização (assinalar as que se aplicam e/ou descrever outras):

? Exploração inicial de ideias

X. Reformulação de frases ou textos da minha autoria

? Geração de exemplos para análise

X. Apoio na estruturação do trabalho

X. Apoio na revisão linguística

? Geração de código

? Outra: _____ Descrição clara do contributo

da IAG:

Confirmo que:

1. verifiquei e validei criticamente todas as informações geradas pela IAG;
2. assumo, de forma consciente e informada, total responsabilidade pelo conteúdo final apresentado;
3. todas as ideias e argumentos centrais resultam da minha reflexão pessoal;
4. não introduzi dados pessoais sensíveis, meus ou de terceiros, nem materiais confidenciais na ferramenta utilizada;
5. o uso da IAG respeitou as orientações da unidade curricular e da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Assinatura: 

Data: 03/07/2026

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio foi redigido no âmbito do 2.º ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este teve como finalidade descrever, analisar e refletir sobre a prática educativa realizada nas duas valências, evidenciando conhecimentos, competências e aprendizagens construídas ao longo da prática educativa. A intervenção pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, teve como principal foco a valorização da área da biblioteca e da literatura infantil. Assim, foi implementado um projeto sustentado na Metodologia de Trabalho de Projeto e orientado pelos princípios da Investigação-Ação, com o objetivo de promover o contacto com os livros, a literatura infantil e o desenvolvimento do gosto pela leitura desde a infância. A prática pedagógica realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico constituiu um momento fundamental para a identidade profissional da mestranda, uma vez que, contribuiu para a reflexão acerca do papel do professor, da forma como a sala de aula deve ser organizada, bem como para a construção de uma visão mais consciente e fundamentada da escola enquanto espaço promotor da aprendizagem e desenvolvimento. No decorrer da prática pedagógica, foram integrados referenciais teóricos e legais que sustentaram a ação pedagógica, promovendo abordagens centradas na criança, reconhecendo o seu papel ativo na construção do conhecimento. O desenvolvimento do relatório e a realização da Prática Educativa Supervisionada, revelou-se uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, favorecendo a construção de um perfil docente reflexivo.

Palavras-chave: Biblioteca, Investigação-Ação, Literatura Infantil, Metodologia de Trabalho de Projeto

ABSTRACT

This placement report was written as part of the second cycle of the Master's degree in Early Years Education and Primary Education. Its purpose was to describe, analyse and reflect on the educational practice carried out in both areas, highlighting the knowledge, skills and learning acquired throughout the placement. The pedagogical intervention developed within the context of Early Years Education focused primarily on promoting the library and children's literature. Consequently, a project was implemented based on the Project Work Methodology and guided by the principles of Action Research, with the aim of encouraging contact with books and children's literature and fostering a love of reading from an early age. The teaching placement undertaken in the first cycle of primary education proved to be a pivotal moment in the master's student's professional development, as it contributed to her reflection on the role of the teacher and how the classroom should be organised, as well as to the development of a more informed and well-founded understanding of the school as a space that fosters learning and development. Throughout the teaching placement, theoretical and legal frameworks were integrated to underpin pedagogical practice, promoting child-centred approaches and recognising the child's active role in knowledge construction. The development of the report and the completion of the Supervised Teaching Placement proved to be an opportunity for personal and professional growth, fostering the development of a reflective teaching profile.

Keywords: Action Research, Children's Literature, Library, Project Based Learning

LISTA DE SIGLAS

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico.

AC- Aprendizagem Cooperativa

AE- Aprendizagem Essenciais

CCE- Conselho de Cooperação Educativa

DT- Diário de Turma

EPE- Educação Pré-Escolar

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

I-A- Investigação-Ação

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA- Plano Anual de Atividades

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PES- Prática Educativa Supervisionada

PIIP- Plano Individual de Intervenção Precoce

PIT- Plano Individual de Trabalho

RI- Regulamento Interno

RTP- Relatório Técnico-Pedagógico

TEA- Trabalho de Estudo Autónomo

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1	10
A FASES I A IV DA MTP, SEGUNDO VASCONCELOS ET AL. (2011, PP.14-17).....	10
FIGURA 2	32
ROTINA DAS CRIANÇAS DA EPE	32
FIGURA 3	61
CONSTRUÇÃO DO PAINEL (EPE)	61
FIGURA 4	66
PINTURA DAS BOLAS DE ESFEROVITE E CONSTRUÇÃO DA MAQUETE (EPE)	66
FIGURA 5	70
ORDEM CRESCENTE E DECRESCENTE DAS ESTRELAS (EPE).....	70
FIGURA 6	72
DESENHO E RECORTE DA ESTRELA PARA COLOCAR NO CÉU IMERSIVO (EPE)	72
FIGURA 7	74
CRIANÇAS A EXPLORAR OS LIVROS UTILIZADOS NAS ATIVIDADES, NA ÁREA DA BIBLIOTECA (EPE).....	74
FIGURA 8	74
NOTAS DE CAMPO (EPE).....	74
FIGURA 9	76
SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES OBSERVADOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	76

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A EDUCAÇÃO E O PERFIL DUPLO	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	5
1.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	8
1.4. DOCUMENTOS ORIENTADORES DO 1.ºCEB	10
1.5. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA	12
1.6. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	18
1.7. A TRANSIÇÃO EDUCATIVA	21
1.8. IMPORTÂNCIA DA LEITURA	23
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	26
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	26
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA COM JARDIM DE INFÂNCIA	28
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO EPE	30
2.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CEB	36
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	43
3.1. CONTEXTO DE EPE	43
3.1.1. CONSTRUÇÃO DE FOGUETÕES E NAVES ESPACIAIS.....	43
3.2. CONTEXTO DE 1.º CEB	45
3.2.1. À DESCBERTA DO CORPO HUMANO	46
3.2.2. ESCRITA CRIATIVA DE POEMAS	47
3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	50
3.3.1. TEMA DE INVESTIGAÇÃO.....	52
3.4. QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	53
3.5. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS E CUIDADOS ÉTICOS	54
3.6. RELEVÂNCIA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EPE	57
3.7. DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS	59

3.8.	PRIMEIRA SESSÃO	60
3.9.	SEGUNDA SESSÃO	67
3.10.	TERCEIRA SESSÃO	72
3.11.	RESULTADOS OBTIDOS	73
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
	REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS	90
	APÊNDICES.....	91
	ANEXOS.....	104

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE), intitulado *A Biblioteca que Aprendeu a Falar*, insere-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este documento tem como finalidade apresentar e refletir sobre os conhecimentos teóricos, legais e práticos mobilizados ao longo da PES, assumindo-se como uma componente fundamental da formação inicial da mestranda.

A escolha deste tema decorreu da relevância que a leitura e a literatura infantil assumem no desenvolvimento global das crianças e no seu percurso educativo. Desde os primeiros anos de vida, é fundamental promover o contacto com os livros e proporcionar experiências significativas de leitura, de modo a fomentar o interesse e o prazer em ler. Paralelamente, a seleção deste tema foi motivada pela constatação de que, nem sempre, a leitura e a literatura infantil são devidamente valorizadas no primeiro contacto das crianças com o contexto escolar. Quando tal acontece, a Área da Biblioteca tende a ser pouco procurada e os livros acabam por assumir um papel secundário no quotidiano das crianças, tornando-se, de certa forma, “invisíveis” aos seus olhos.

O estágio decorreu em dois momentos distintos, respeitando a natureza de formação para a dupla habilitação docente: primeiramente, no contexto de EPE e, de seguida, no contexto do 1.º CEB. A experiência vivenciada em ambos os contextos contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e reflexivas essenciais ao exercício da profissão docente.

As aprendizagens construídas ao longo do estágio, foram potencializadas pela interação com os diferentes intervenientes educativos, mais especificamente o par pedagógico, as docentes cooperantes, as supervisoras institucionais e as crianças nos diferentes contextos. Este processo colaborativo, marcado pela partilha de experiências, saberes e reflexões, revelou-se um elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

O presente relatório encontra-se organizado em três dimensões principais, culminando com as considerações finais relativas ao percurso desenvolvido pela mestranda ao longo da PES. A primeira dimensão, intitulada *Enquadramento Teórico e Legal*, integra os referenciais normativos que sustentam e orientam a prática educativa. Nesta dimensão são apresentados os principais fundamentos legais da ação docente, os documentos orientadores da EPE e do 1.º CEB, o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Aprendizagem Cooperativa (AC).

A segunda dimensão, designada *Caracterização dos Contextos Educativos*, integra a descrição dos contextos em que decorreu a PES. Neste âmbito, procede-se à caracterização do agrupamento de escolas, do estabelecimento de ensino e dos contextos específicos de EPE e 1.º CEB, com a finalidade de contextualizar a intervenção pedagógica desenvolvida em ambas as valências.

A terceira dimensão, intitulada *Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos*, integra a descrição de algumas práticas pedagógicas significativas realizadas pela mestranda nos dois contextos da PES. Inclui ainda a descrição e análise das intervenções desenvolvidas no contexto de EPE e a investigação realizada pela mestranda nessa valência.

Por fim, o RE termina com as considerações finais, nas quais a mestranda realiza a reflexão crítica sobre o percurso formativo e pessoal desenvolvido ao longo da PES. Nesta reflexão são evidenciadas as aprendizagens construídas, as competências desenvolvidas, os desafios enfrentados, bem como os contributos da PES para a construção da identidade profissional docente e para o futuro exercício da profissão.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A presente dimensão tem como principal enfoque a análise do enquadramento legal que fundamentou e orientou a prática educativa no contexto do perfil duplo da docência, que articula as funções de Educador de Infância e Professor do 1.º CEB. A PES, constitui um momento central na formação inicial de educadores e professores, permitindo a constante articulação entre a teoria e a prática, como também a construção progressiva da identidade profissional docente. O perfil duplo visa promover uma articulação pedagógica entre os dois níveis fundamentais da educação básica, contribuindo para a formação integral das crianças (Decreto-Lei 79/2014, 2014).

A PES, enquanto componente fundamental na formação inicial de educadores e professores, encontra-se legalmente enquadrada no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), que regula o regime jurídico da habilitação profissional para a docência. De acordo com os princípios legalmente estabelecidos, a prática profissional assenta na observação, colaboração e intervenção nos contextos reais de educação, permitindo assim aos mestrandos observar, planificar, implementar e avaliar/refletir. A PES é concebida numa perspetiva de articulação entre o conhecimento teórico e prático, com o objetivo de resolver problemas emergentes da prática profissional, tendo como finalidade a aprendizagem (Decreto-Lei n.º 79/14, 2014). Conforme salientado no Decreto-Lei n.º 147/97 (1997), a EPE e o 1.º CEB desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, no seu percurso e no envolvimento das famílias.

Esta dimensão, encontra-se estruturada para, num primeiro momento, apresentar a importância do perfil duplo, subseqüentemente serão abordadas as especificidades da Educação Pré-Escolar, os documentos orientadores do 1.º CEB, o Movimento da Escola Moderna (MEM), a Aprendizagem Cooperativa (AC) e por fim a transição educativa.

1.1. A EDUCAÇÃO E O PERFIL DUPLO

A educação baseia-se em quatro pilares fundamentais, sendo estes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, et al., 2010).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a educação deve ser acessível a todos os indivíduos ao longo da vida, quer seja formal, não informal e informal. Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a educação assume um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos de forma a criar uma consciência democrática e pluralista, assente no respeito pelo outro e pela diversidade de perspetivas, bem como na abertura ao diálogo e à livre partilha de opiniões (Lei n.º 46/86, 1986).

A educação constitui um processo fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando-se ter um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. De acordo com Delors et al. (2010), o ato de educar implica muito mais do que a transmissão de conhecimentos, abrange também a formação de valores, atitudes e competências que permitam aos indivíduos compreender o mundo, intervir de forma consciente e participar ativamente na vida em sociedade. Esta é concebida como um processo contínuo que se estende do nascimento até à idade adulta, sendo necessária a articulação e coerência entre os diversos documentos orientadores, de modo a assegurar uma transição significativa para os ciclos seguintes.

O Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), consagra o perfil do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e enquadra-se na LBSE e serve de base orientadora para a formação inicial de professores, bem como para a acreditação dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência.

De acordo com o regime em vigor, os educadores de infância e os professores são titulares de diplomas que comprovam a formação profissional específica, em que se encontram habilitados. De acordo com o decreto-Lei supramencionado, este organiza o perfil geral de desempenho do professor e do educador em quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética, a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade e por fim a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que diz respeito à primeira dimensão, o professor assume-se como um profissional da educação, promovendo o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade. A segunda dimensão refere-se à promoção de aprendizagens significativas, à gestão do currículo, à diferenciação pedagógica, à avaliação como um instrumento regulador e à utilização de metodologias e recursos, incluindo as tecnologias. A terceira dimensão corresponde ao papel do professor na construção do projeto educativo da escola, ao trabalho colaborativo, à articulação com as famílias e à interação com a comunidade envolvente. Por fim a quarta dimensão, reforça a importância da formação contínua, da reflexão que o educador e o professor realizam em torno da sua prática.

Concluindo, o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), não define práticas concretas, mas estabelece um quadro de referência normativo e conceptual que orienta a formação, a avaliação e o exercício da profissão docente, promovendo assim uma visão integrada, exigente e profissional da docência em todos os níveis de ensino consagrados no mesmo.

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar é o primeiro contacto que as crianças têm com a escola e por isso assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e no seu processo educativo. De acordo com João Costa, no preâmbulo das Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), “Apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (p.4). A EPE é definida em Portugal como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, 1997, p.670), sendo que abrange as crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

A LBSE e o Decreto-Lei n.º 147/97 (1997), reforçam a importância da EPE para o desenvolvimento global da criança. Este traduz uma perspetiva holística da educação, uma vez que, a EPE não se restringe a preparar as crianças para o 1.º CEB, mas sim, assume um papel fundamental na formação integral das crianças, como também no desenvolvimento de cidadãos autónomos, solidários e livres.

Na EPE, a monodocência assume um papel central, pois permite ao educador acompanhar a criança de forma contínua, próxima e integrada. Esta promove uma intervenção pedagógica coerente, articulando as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o educador promove um ambiente educativo seguro, intencional e ajustado às necessidades de cada criança.

A EPE é o nível educativo em que o currículo se desenvolve de forma integrada e articulada. Neste sentido, os espaços educativos são organizados e utilizados pelas crianças de modo flexível e as mesmas participam ativamente no processo de planificação das suas aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016).

A colaboração entre a família e a EPE é fundamental neste nível educativo. Conforme a Lei n.º 5/97 (1997), “aos pais e encarregados d educação é garantida a participação na elaboração do projeto educativo do estabelecimento de educação pré-escolar” (p.2830). De acordo com a LBSE, esta colaboração visa promover a estabilidade e segurança da criança no ambiente educativo, integrar a criança nos diferentes grupos sociais e promover a sociabilização da criança. A colaboração entre a escola e a família, deve assumir um carácter harmonioso, de modo a assegurar que o processo de ensino aprendizagem da criança se desenvolva de forma satisfatória, uma vez que, quando a criança ingressa na educação pré-escolar, a figura familiar ainda é bastante presente (Soares, 2010).

As práticas pedagógicas na EPE são orientadas pelas OCEPE, que destacam o desenvolvimento e aprendizagem como processos intimamente relacionados. Neste seguimento, as relações e interações que as crianças estabelecem entre si, com os outros e com os adultos, bem como as experiências que são oferecidas às crianças constituem momentos de aprendizagem bastante ricos, o que potencia o seu desenvolvimento. Assim

a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016, p.8).

Este documento também se baseia nos objetivos definidos pelas Lei n.º 5/97 (1997), que são destinados “a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaborar com a equipa educativa no estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5).

Um dos fundamentos da educação de infância é o reconhecimento da criança como sujeito do seu processo educativo. Neste sentido, devemos dar espaço para que a criança se expresse, partindo das suas experiências, valorizar os seus contributos e saberes para que consiga desenvolver todas as suas capacidades (Lopes da Silva et al., 2016). O papel ativo da criança no seu processo educativo, decorre também dos direitos de cidadania, que são consagrados pela Convenção dos Direitos das Crianças (1989).

O brincar constitui um elemento central na educação de infância e como referem as OCEPE, “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016 p.10). Brincar é uma forma de a criança se expressar e comunicar, uma vez que é sua linguagem primária, aquela que facilita comunicar as suas emoções e sentimentos (Ferland, 2006 citado por Sarmento et al., 2017).

O currículo na EPE organiza-se em três áreas principais que apesar de distintas, atuam e trabalham em articulação: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação que engloba o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística que dentro desta existem quatro subdomínios (Artes Visuais, Jogo Dramático/ Teatro, Música e Dança), o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática e por fim a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016).

A intencionalidade educativa, de acordo com as OCEPE, constitui um elemento fulcral na EPE. Esta diz respeito à capacidade que o educador tem de refletir sobre as conceções e valores relativos à sua prática, de modo a ajustar o currículo e a sua prática às necessidades do contexto educativo. As OCEPE, não constituem um documento prescritivo de um programa a cumprir, mas sim uma referência orientada para a construção e gestão do currículo, de modo a responder às necessidades do contexto, das crianças e das famílias (Lopes da Silva et al., 2016). De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), o educador de infância “concebe e

desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (p. 5572).

A avaliação na EPE, revela-se uma ferramenta de extrema importância, uma vez que é vista como um “conhecimento direcionada para a ação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Através da avaliação o educador recolhe informações para adequar o planeamento ao nível de desenvolvimento do grupo, às necessidades e interesses. Assim, a avaliação na EPE é formativa, ou seja, é uma avaliação “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p. 16), remetendo para um processo de construção partilhada de significados, constituindo, em simultâneo, uma estratégia de desenvolvimento das crianças, do educador e dos restantes intervenientes no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

1.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Durante a PES, foi utilizada a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), tendo como objetivo responder às necessidades e interesses das crianças, por ser “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique e Santos 1989, citadas por Vasconcelos, 2009, p.9).

Um projeto é um estudo mais aprofundado de um tópico ou tema que uma ou mais crianças tenham revelado interesse em saber mais.

Ao contrário da brincadeira espontânea, os projetos envolvem habitualmente as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas. Um projeto mais pequeno e imediato pode ser estimulado por um acontecimento inesperado ou por uma visita (Katz & Chard, 1997, citado por Lopes, 2021, p.6).

Kilpatrick desenvolveu a MTP, sendo que esta se caracteriza por ser um método de ensino e aprendizagem com o propósito de alterar o ensino tradicional, que era demarcado por ser um ensino transmissivo e que não correspondia aos interesses, necessidades e motivações dos alunos. De acordo com Vasconcelos et al. (2021), o trabalho de projeto constitui uma metodologia pedagógica centrada em problemas, assente na participação ativa das crianças, na investigação, na cooperação e na construção partilhada do conhecimento. Esta abordagem valoriza a criança como sujeito ativo e investigador, capaz de formular questões, mobilizar saberes prévios, pesquisar, confrontar ideias e atribuir significado às experiências vividas. O educador assume um papel de mediador, criando condições para a aprendizagem, apoiando a planificação, promovendo a reflexão e favorecendo a articulação entre diferentes áreas do saber.

O trabalho de projeto é compreendido como uma metodologia pedagógica de natureza ativa, investigativa e colaborativa, centrada na resolução de problemas ou na exploração aprofundada de um tópico de interesse para as crianças. Esta abordagem pressupõe a implicação dos participantes, a realização de processos de pesquisa, a planificação de ações e a construção partilhada de respostas, valorizando a criança como sujeito ativo na produção de conhecimento (Vasconcelos et al., 2021). Nesta metodologia, a criança, o adulto e o contexto estão no centro do processo educativo.

Na MTP, a concretização de um projeto pressupõe a definição prévia de um conjunto de procedimentos orientadores, sustentados em referências que enquadram e fundamentam a sua implementação: “um ponto de partida, uma situação que se pretende modificar, um problema que é necessário resolver, uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear um processo (Katz et al., 1998).

Esta metodologia caracteriza-se por um conjunto estruturado de etapas, em que as crianças, com a orientação do educador, participam ativamente na tomada de decisões e na realização de diversas atividades (Ferreira, 2009, citado por Lopes, 2021). Para a estruturação das etapas desta metodologia, partimos da perspetiva proposta por Vasconcelos et al. (2011), que elenca quatro fases para a realização de projetos, expostas na figura 1, abaixo mencionada.

Figura 1

A fases I a IV da MTP, segundo Vasconcelos et al. (2011, pp.14-17)

Fase I- Definição do Problema	Nesta fase, num primeiro momento elabora-se o problema ou as questões que têm intencionalidade de investigar e também se definem as dificuldades a resolver e o assunto a estudar. Posteriormente as crianças começam por responder à pergunta “o que sabemos?” e então partilham o que já sabem sobre o determinado assunto a investigar, realiza-se conversas em grande e em pequeno grupo, esquematizam os saberes, sempre com o auxílio do adulto.	Esta fase caracteriza-se pelo início do processo de pesquisa, através das experiências concretas, preparando aquilo que “desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções.”. Seguidamente, as crianças aprofundam as informações obtidas, discutindo e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. Aqui as teias construídas na fase II, podem ser retomadas e reconstruídas em diversos momentos do processo. Nesta etapa as crianças, recorrem a diversas formas de linguagem gráficas, como por exemplo podem construir objetos em grandes dimensões, tais como aviões, entre outros.
Fase II- Planificação e Desenvolvimento do Trabalho	Inicialmente as crianças definem como vão procurar a informação para as questões formuladas na fase I, respondendo às seguintes perguntas: “Onde e como é que vamos pesquisar?”. Posteriormente “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias da semana, as semanas; inventam recursos: quem faz o quê? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças”. E por fim pensa-se que recursos a comunidade pode oferecer.	Esta é a fase da “socialização do saber”, através da divulgação do projeto. As crianças podem realizar uma apresentação do projeto à comunidade educativa, aos pais, ao agrupamento. Pode ainda ser divulgada “uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores”. No final procede-se à avaliação do projeto desenvolvido, avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. No final, pode-se criar portefólios onde estão arquivadas as produções realizadas por cada criança, informações sobre o desempenho da mesma ao longo do processo, como também o seu contributo para a realização do projeto. Neste seguimento, no final do projeto, podem ainda surgir novas hipóteses de trabalho como também pode nascer um novo projeto para desenvolver.

Resumindo, a EPE, assume-se como uma etapa fundamental no percurso educativo da criança, ao potenciar o seu desenvolvimento global, através de práticas pedagógicas diversificadas, intencionais e centradas nos seus interesses e curiosidades, reconhecendo-a como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. O brincar, enquanto dimensão indissociável da infância e potenciador de aprendizagens significativas, a avaliação formativa, a colaboração entre a escola e a família, bem como a diversidade de experiências educativas, traduzem uma perspetiva holística da educação.

1.4. DOCUMENTOS ORIENTADORES DO 1.ºCEB

O 1.º CEB assume-se como a primeira etapa da escolaridade obrigatória em Portugal e está destinada a crianças a partir dos seis anos de idade. A LBSE (Lei n.º 46/86, 1986), consagrou este nível de ensino como universal, obrigatório e gratuito, com a duração de quatro anos. Deste modo, foram reforçados os princípios de igualdade de oportunidades no acesso à educação, bem como o papel social do ensino enquanto direito fundamental.

A organização pedagógica do 1.º CEB assenta no modelo de monodocência, no qual um único professor é responsável pela generalidade das áreas curriculares, “um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070). Esta configuração pedagógica favorece a continuidade da ação educativa, reforça a estabilidade emocional das crianças e possibilita uma relação pedagógica mais próxima.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), assume-se como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8).

As Aprendizagens Essenciais (AE) assumem-se como um referencial curricular fundamental para a organização da prática pedagógica, uma vez que orientam a planificação, a concretização e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Estas foram definidas como documentos de orientação curricular base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, articulados com o PASEO. O Decreto-Lei n.º 55/18, reforçado na Portaria 223 – A/2018 (2018), enquadrou-as como referência curricular comum, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos. As AE estão organizadas por componentes do currículo tais como Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física, Inglês e TIC e também incorporam as áreas de competências do perfil dos alunos. As diferentes áreas curriculares estão estruturadas em domínios, temas, tópicos e subtópicos, onde estão explícitos os conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve atingir com determinada componente.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) é considerada o referencial curricular da Cidadania e Desenvolvimento, que visa promover uma educação mais consciente, participativa e humanista. De acordo com o decreto supramencionado, a ENEC visa o desenvolvimento de competências para uma cultura democrática, enquadrando-se no currículo do ensino básico e secundário. A componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, elaborada ao abrigo do decreto-lei acima mencionado, “visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural” (Direção-Geral da Educação, 2025, p. 2).

O Decreto-Lei n.º 54/18 (2018), na sua redação atual, Lei n.º 116/2019 (2019), faz parte de um dos documentos orientadores do 1.º CEB e contempla a necessidade de cada instituição reconhecer a diversidade dos alunos, encontrando a melhor forma de atender às suas

diferenças, ajustando as metodologias de ensino às características específicas e condições individuais dos alunos. Este documento integra os princípios e as normas que asseguram a inclusão enquanto processo que procura atender às necessidades de todos, através da participação do aluno na aprendizagem e na vida escolar. Este reconhece ainda as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas e os materiais pedagógicos necessários para dar resposta face às necessidades evidenciadas no contexto educativo.

A monodocência corresponde a um regime de organização docente em que um único professor titular assume a responsabilidade por uma turma. Este regime permite uma maior continuidade educativa e uma relação mais próxima entre o aluno e o professor. Esta proximidade favorece o acompanhamento das necessidades individuais de cada um, contribuindo para um ambiente de aprendizagem seguro, estável e significativo.

Os documentos orientadores do currículo supramencionados, assumem particular relevância na organização da prática pedagógica docente. Em conjunto, estes referenciais reforçam uma visão da educação centrada no aluno, na articulação curricular, no desenvolvimento de competências e na valorização da participação ativa, crítica e responsável na vida escolar e social.

1.5. O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Durante a PES, em contexto de 1.º CEB, a mestranda integrou uma turma cuja professora cooperante orientava a sua ação de acordo com o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

De acordo com Niza (2012), o movimento foi impulsionado pelos princípios da Escola Nova, surgindo em oposição às conceções tradicionais do ensino. A Escola Nova, fundada por Ferrière, procurou renovar os modelos educativos predominantes entre o final do século XIX e o início do século XX, defendendo uma educação centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento da sua autonomia e confiança (Freire, 1996, citado por Pereira, 2017).

Nas pedagogias transmissivas, o professor assumia o papel de principal detentor do conhecimento, tendo como função central a exposição de conteúdos e a transmissão de saberes. Em contrapartida, o MEM procurou romper com essa perspectiva, concebendo a escola como um espaço de cooperação e participação. Neste modelo, o professor envolve os alunos nas dinâmicas de sala de aula e procura conhecer os seus interesses, necessidades e curiosidades, reconhecendo a importância de atender às características individuais de cada um (Niza, 2012). Assim, o movimento propôs a valorização do ensino mútuo e cooperativo como estratégia de aprendizagem e como forma de reforçar o sentido de cooperação no desenvolvimento educativo e social dos alunos. Como refere Niza (2012), o movimento pretende “valorizar o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para a aprendizagem e para reforçar o sentido de cooperação no desenvolvimento educativo e social” (p.96).

De acordo com Niza (1998), o Modelo Pedagógico do MEM estrutura-se em torno de uma organização democrática, cooperativa e comunicativa do trabalho escolar. Os seus princípios centrais assentam nos circuitos de comunicação, nas estruturas de cooperação educativa e na participação democrática direta dos alunos na gestão do currículo e da vida da turma. Neste modelo, a ação educativa centra-se no trabalho diferenciado dos alunos, na aprendizagem pela ação e experiência, na comunicação das produções, na avaliação formativa e cooperada e também na regulação coletiva do trabalho através de instrumentos de pilotagem. Assim, o MEM assume a escola como um espaço de formação democrática, no qual os alunos aprendem através da cooperação, da responsabilidade partilhada, da negociação e da participação ativa na construção das suas aprendizagens.

As bases que sustentam o MEM são a cooperação e a comunicação. Neste contexto, a cooperação educativa é entendida como uma estrutura organizativa do trabalho desenvolvido em sala de aula, na qual a aprendizagem ocorre de forma dinâmica e participativa, através da colaboração entre os alunos. Mais concretamente, a construção do conhecimento resulta do envolvimento das crianças em projetos cooperativos de investigação, que partem dos seus interesses e curiosidades e aos quais dão continuidade ao longo do tempo. Desta forma, o currículo é apropriado pelas crianças através dos projetos que desenvolvem, sendo gerido de forma cooperada (Serralha, 2009).

A organização das diferentes áreas curriculares, no 1.º CEB, assenta numa agenda semanal estruturada que, de acordo com os princípios do modelo, integra momentos dedicados à Matemática, ao Português, ao Estudo do Meio e à Educação Artística. Para além destas áreas, contempla ainda Reuniões de Conselho de Turma, um período de Trabalho de Estudo Autónomo, Apresentações de Produções, Comunicações de Projetos e atividades de Trabalho de texto. Esta organização permite articular as diferentes aprendizagens, favorecendo uma participação ativa dos alunos na gestão e desenvolvimento do seu percurso educativo (Pereira, 2017).

O Trabalho de Projeto centra-se na experiência e nos interesses dos alunos, estabelecendo uma ligação significativa entre os seus conhecimentos prévios e as novas aprendizagens. Deste modo, a construção do conhecimento apoia-se nos saberes que as crianças já possuem, permitindo-lhes participar ativamente no seu próprio processo de aprendizagem. Neste contexto, os projetos partem das curiosidades, interesses e necessidades dos alunos, promovendo o seu envolvimento e compromisso ao longo de todo o processo. Como resultado, a apropriação do conhecimento torna-se mais significativa e gratificante, uma vez que é construída de forma cooperativa e contextualizada (Serralha, 2009).

Segundo Daniels (2003, citado por Serralha, 2009), a educação deveria assentar na construção coletiva de conhecimentos através da “aprendizagem baseada em problemas” e “a aprendizagem baseada em projetos” (p. 37). Esta forma de organização curricular é praticada neste modelo há cerca de 60 anos e permite que os alunos planifiquem, escolham e desenvolvam livremente os seus projetos em cooperação com os colegas, constituindo uma alternativa às metodologias centradas na transmissão de conteúdos. Assim, os alunos assumem um papel ativo na organização e construção das suas aprendizagens, procurando respostas para situações e problemas que emergem da sua realidade. Consequentemente, revelam-se mais motivados e envolvidos (Serralha, 2009).

As comunicações constituem outra componente fundamental deste modelo pedagógico. Após a conclusão de todas as fases do projeto e da preparação dos materiais necessários, os alunos apresentam os resultados do seu trabalho à turma, à comunidade escolar ou às famílias, partilhando os conhecimentos adquiridos ao longo do processo. Sendo o MEM uma

comunidade educativa de natureza democrática, procura garantir que todos tenham acesso à informação produzida pelos diferentes grupos. Para tal, existe um período específico no horário semanal, geralmente com a duração de duas horas, destinado à apresentação e partilha dos conhecimentos adquiridos (Serralha, 2009).

Para além da divulgação das aprendizagens realizadas, a apresentação dos projetos permite que os alunos submetam o seu trabalho a análise crítica e reflexiva dos colegas. Este processo favorece o desenvolvimento de uma meta-aprendizagem, isto é, promove a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos e contribui para a construção de significados partilhados, enriquecendo as aprendizagens de todos os participantes (Serralha, 2009).

O Trabalho de Estudo Autónomo (TEA) constitui uma estrutura de apoio à aprendizagem que integra a organização da sala de aula no MEM. Geralmente, é disponibilizado um período diário de aproximadamente uma hora, durante o qual os alunos trabalham nas áreas em que sentem maiores dificuldades, podendo igualmente apoiar os colegas nas suas aprendizagens. Neste contexto, promove-se a entajuda e a cooperação, permitindo que os alunos colaborem na realização de tarefas e atividades para as quais ainda não desenvolveram total autonomia (Serralha, 2009). Durante este tempo, os alunos têm a oportunidade de identificar e compreender as suas dificuldades, recorrendo ao apoio dos colegas e do professor. O docente, neste momento, assume um papel de orientador, circulando pela sala e prestando auxílio sempre que necessário, de acordo com as necessidades manifestadas pelos alunos (Serralha, 2009).

O TEA é considerado um momento fundamental para a concretização de uma escola inclusiva, uma vez que possibilita a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica. Neste período, o professor acompanha mais de perto cada aluno, proporcionando um apoio ajustado às suas necessidades específicas e contribuindo para a superação das dificuldades identificadas (Serralha, 2009). Esta rotina tem como principal objetivo apoiar os alunos nas áreas que revelam maiores fragilidades, promovendo progressivamente a sua autonomia. Assim, à medida que vão adquirindo novos conhecimentos e competências, os alunos tornam-se cada vez menos dependentes do apoio dos colegas ou do professor, sendo capazes de resolver e desenvolver atividades de forma autónoma (Serralha, 2009).

O TEA é orientado através do Plano Individual de Trabalho (PIT), sendo este um instrumento preenchido por cada aluno com base nas áreas em que considera investir maior tempo e dedicação. Como refere Serralha (2009), os alunos “orientam a sua elaboração todo o conjunto de mapas de registo dos percursos dos alunos (...) e ainda as recomendações que os demais lhe fizeram durante a avaliação do seu último PIT” (p. 42).

O PIT contempla dois momentos de avaliação. O primeiro ocorre diariamente, através de um balanço realizado pelo próprio aluno no final do dia, assumindo este a responsabilidade pela reflexão sobre o seu trabalho. O segundo momento tem lugar semanalmente, durante a Reunião de Conselho de Cooperação Educativa, onde cada aluno analisa o seu percurso de aprendizagem, identificando os progressos alcançados e as dificuldades sentidas ao longo da semana (Serralha, 2009).

Desta forma, o PIT constitui uma ferramenta pedagógica que permite ao docente acompanhar, de forma sistemática, o percurso de aprendizagem de cada aluno. Através deste instrumento, torna-se possível monitorizar semanalmente o trabalho realizado, identificando os progressos alcançados, as dificuldades sentidas e as estratégias mobilizadas ao longo do processo de aprendizagem. Neste sentido, o conjunto de PIT elaborados pelos alunos ao longo do tempo, permite evidenciar a evolução das suas aprendizagens e o desenvolvimento gradual da sua autonomia (Serralha, 2009).

O Conselho de Cooperação Educativa (CCE) assume igualmente um papel estruturante na vida da turma. Trata-se de um momento semanal em que os alunos e o professor se reúnem para analisar e refletir sobre os diferentes aspetos da vida da comunidade educativa. Neste espaço, são discutidas as relações interpessoais, as aprendizagens realizadas, os projetos em desenvolvimento e a organização do trabalho a concretizar durante a semana (Serralha, 2009).

O CCE constitui, por isso, um espaço fundamental para o desenvolvimento ético e social dos alunos. Através da participação regular nestas reuniões, a turma vai-se assumindo progressivamente como uma comunidade de aprendizagem, construída a partir das experiências e interações vividas diariamente (Serralha, 2009).

Nesta perspetiva, os conflitos e as dificuldades relacionais não são encaradas como obstáculos, mas como oportunidades de aprendizagem e crescimento. Os problemas que surgem na vida do grupo são discutidos coletivamente e transformam-se em momentos de reflexão que promovem a evolução dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de várias competências sociais e morais (Serralha, 2009).

O CCE realiza-se habitualmente no início e no final da semana, assumindo uma estrutura sequencial. A reunião inicia-se com a leitura da ata da reunião anterior, seguindo-se a análise do PIT e termina com a leitura, análise e discussão do DT.

O primeiro momento, leitura da ata da reunião anterior, permite avaliar o cumprimento das decisões tomadas e recordar os compromissos assumidos coletivamente pela turma. Desta forma, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre os acordos estabelecidos e sobre a sua concretização ao longo da semana. Seguidamente à leitura da ata, os alunos partilham as suas aprendizagens através da apresentação do respetivo PIT. Neste momento, cada aluno expõe os trabalhos que se propôs a realizar e em que áreas, as tarefas que concretizou e as que não conseguiu concretizar. Esta partilha promove a reflexão sobre o próprio desempenho e favorece o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens (Serralha, 2009).

Posteriormente, o Presidente da reunião dá início à leitura, análise e discussão do DT. Este momento assume particular relevância na gestão coletiva da turma, uma vez que o DT reúne o registo sistemático de acontecimentos, situações, comportamentos e relações que marcam o quotidiano do grupo. A sua análise promove a construção contínua das relações interpessoais e contribui para a regulação social da comunidade educativa. Neste sentido, este é visto como um “mediador que alimenta a regulação social do grupo” (Serralha, 2009, p. 47).

Concluindo, corroborando com este autor, este momento constitui um espaço privilegiado de diálogo, reflexão e participação democrática. Através deste processo cooperativo, os alunos transformam os conflitos e desafios vivenciados no contexto em oportunidades de aprendizagem e autorregulação. Tal é possível, uma vez que, este espaço é visto como um ambiente livre, seguro e democrático, onde todos podem expressar livremente as suas opiniões e sentimentos, sem receio de julgamentos ou penalizações.

1.6. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A Aprendizagem Cooperativa (AC) é uma metodologia ativa que permite aos alunos se tornarem participantes ativos e por isso assumirem um papel central na sua aprendizagem, abandonando uma posição passiva no seu processo de ensino-aprendizagem (Moreira, 2019). Deste modo, a AC rompe com o modelo tradicional de ensino, em que o professor é visto como o principal detentor do conhecimento e os alunos assumem, sobretudo, o papel de ouvintes (Cunha & Uva, 2016). Segundo Freitas e Freitas (2003), a AC assenta num conjunto de atividades e técnicas específicas aplicadas em contextos educativos. Para além da aquisição de conteúdos curriculares, esta metodologia promove o desenvolvimento de competências sociais e relacionais que nem sempre são incentivadas em modelos de ensino tradicionais.

A AC constitui um modelo de ensino que ultrapassa a simples ajuda prestada aos alunos no processo de aprendizagem, assumindo-se como uma metodologia inovadora, com potencial para transformar as práticas educativas no Ensino Básico e Secundário. O seu eixo central assenta na tutoria entre pares, promovendo a interação, a colaboração e a corresponsabilização dos alunos no desenvolvimento das aprendizagens (Moreira, 2011).

A AC baseia-se em cinco fundamentos: a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilidade individual e de grupo, o desenvolvimento de competências interpessoais e a avaliação individual e de grupo. Estes orientam as práticas pedagógicas, assegurando uma cooperação eficaz que promova aprendizagens prolongadas e inclusivas (Johnson; D.& Johnson, R.,1994; Silva et al., 2018, citado por Moreira et al., 2026). Esta metodologia alicerçada nestes cinco fundamentos revela-se amplamente inovadora.

Uma das suas dimensões fundamentais é a interdependência positiva, isto é, a consciência de que o sucesso individual está diretamente relacionado com o sucesso do grupo. Neste sentido, os alunos apenas atingem os seus objetivos quando todos os elementos do grupo conseguem alcançar os seus. Deste modo, trabalhar cooperativamente implica muito mais do que simplesmente organizar os alunos em grupos. Como referem Lopes e Silva (2008), a cooperação é “mais do que estar perto dos colegas a discutir a matéria com os outros, ajudarem-se, ou partilharem os materiais, embora cada uma destas situações seja importante

na aprendizagem cooperativa” (p.14). Trata-se, sobretudo, de um processo em que os alunos assumem responsabilidades partilhadas, colaboram ativamente e trabalham em conjunto para atingir objetivos comuns.

As interações sociais assumem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, sendo a AC reconhecida como uma metodologia que favorece a diferenciação pedagógica e a participação ativa de todos os alunos (Cunha & Uva, 2016).

A AC caracteriza-se pela organização dos alunos em pequenos grupos heterogêneos, nos quais coexistem diferentes níveis de aprendizagem e capacidades. Neste contexto, cada elemento desempenha uma função específica e assume responsabilidade tanto pela sua própria aprendizagem como pela dos colegas. Assim, os alunos colaboram entre si, recorrendo a diferentes estratégias para apoiar a compreensão e a construção do conhecimento. Como refere Lopes e Silva (2009), a AC emerge quando “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (p.4).

Apesar da crescente valorização de metodologias centradas no aluno, o contexto escolar continua, muitas vezes, a privilegiar o individualismo, a memorização, a competição e tende a atribuir menos relevância a situações que favorecem a construção de relações interpessoais, a solidariedade, a cooperação e a entreaajuda. Neste contexto, a escola desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, devendo promover estratégias de aprendizagem que estimulem a sua curiosidade e participação ativa. Assim, torna-se essencial implementar metodologias que favoreçam relações sociais, a partilha de conhecimento e a entreaajuda (Cunha & Uva, 2016).

A AC revela-se uma metodologia com impactos positivos no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Ao contrário de abordagens centradas no individualismo, esta promove comportamentos de cooperação, entreaajuda e solidariedade, incentivando os alunos a trabalharem em conjunto para alcançar um objetivo comum, o sucesso de todos os elementos do grupo (Cunha & Uva, 2016).

A relação estabelecida entre as crianças e os docentes assume um papel importante no seu percurso escolar, uma vez que estas, necessitam de se sentir valorizadas e reconhecidas, enquanto o professor tem a responsabilidade de as orientar e integrar nas dinâmicas e rotinas da vida escolar. A valorização dos seus esforços e conquistas contribui para o desenvolvimento da confiança, segurança e bem-estar, fatores fundamentais para a aprendizagem (Cunha & Uva, 2016).

Neste sentido, o educador e o professor devem promover experiências que incentivem as crianças a explorar, imaginar, construir e inventar. A forma como os docentes reconhecem a capacidade das crianças para agir autonomamente e construir as suas próprias aprendizagens influenciam significativamente o ambiente educativo (Lopes & Silva, 2008).

O papel do professor tem vindo a evoluir, centrando-se cada vez mais na criação de condições favoráveis que despertem o interesse dos alunos e promovam o gosto pela aprendizagem. Assim, procura-se responder às necessidades e interesses da turma, através de novas formas de comunicar, ensinar e aprender, ultrapassando os modelos tradicionais de ensino (Roldão, 2000). Desta forma, o professor deixa de ser visto apenas como o detentor do conhecimento e passa a assumir um papel de facilitador da aprendizagem, orientador e promotor de atitudes e comportamento que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos (Cunha & Uva, 2016).

A AC, além de contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos, também os auxilia na resolução de problemas e conflitos. Ao trabalharem em conjunto, os alunos constroem uma equipa que favorece não só o desenvolvimento das suas competências sociais, mas também a obtenção de melhores resultados ao nível da aprendizagem. Assim, o objetivo da AC é “ensinar e aprender a viver juntos através da interação” (Moreira, 2011, p. 19).

Em suma, as utilizações de métodos de AC contribuem para o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas dos alunos, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Simultaneamente, favorece a construção de uma cultura participativa, colaborativa e democrática, na qual todos os alunos assumem um papel ativo no seu processo educativo.

1.7. A TRANSIÇÃO EDUCATIVA

As transições são mudanças nos ambientes sociais, em que é necessário o indivíduo ajustar o seu comportamento. Existem transições que fazem parte do quotidiano e as crianças que frequentam uma instituição educativa, estão sempre inseridas nessas mesmas transições. Ao ingressarem na educação pré-escolar, estão a realizar uma transição, sendo esta do ambiente familiar (ou da creche) para o ambiente escolar, processo que demarca esta transição e que facilita a mesma é o acolhimento diário das crianças. Neste sentido quando a criança é recebida num ambiente tranquilo, seguro e afetivamente disponível, tende a desenvolver uma maior segurança emocional, reconhecendo progressivamente o espaço educativo como um contexto familiar e acolhedor. Este processo favorece, de forma gradual, a construção de uma relação de confiança com o adulto e o grupo de pares.

Estas transições denominam-se de “transições horizontais” (Lopes da Silva et al., 2016). Existe outra tipo de transição, que está ligada ao sistema educativo, ou seja, quando a criança atinge a idade de ingressar na escolaridade obrigatória, esta está a realizar uma transição vertical, marcada pela passagem da educação pré-escolar para o 1.º CEB (Lopes da Silva et al., 2016).

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016) a família deve apoiar a criança nos momentos de transição, para que a mesma tenha uma visão positiva dessa passagem e que a perceçione como uma oportunidade de crescimento, realização de novas aprendizagens, desenvolver-se socialmente, entre outros, com o objetivo de a criança sentir mais confiança nas suas capacidades. “Este apoio é tanto mais importante porque o modo como a criança vive as primeiras transições (do ambiente familiar para a creche e/ou para o jardim de infância e deste para o 1.º ciclo) pode influenciar a sua atitude perante futuras transições” (Lopes da Silva (2016), p. 97). Para que as transições sejam vividas de forma positiva, a família deve estar a par da evolução do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por outro lado, apoiar a criança nestas transições não é sinonimo de “antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (p. 95), mas sim proporcionar às crianças, atividades e oportunidades de aprendizagem que possibilitem desenvolver progressivamente a sua autonomia, confiança e capacidade de autocontrolo, criando, deste

modo, um ambiente educativo favorável ao sucesso da criança na etapa seguinte do seu percurso escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta primeira etapa de transição, considera-se fundamental reconhecer que, ao ingressar na EPE, a criança já experienciou processos educativos significativos no seio familiar e, eventualmente, no contexto de creche. Assim, a EPE constitui uma etapa de continuidade e de complementaridade face aos percursos educativos anteriormente vividos. Contudo, este processo de transição pode revelar-se exigente, quer para a criança, quer para a família, uma vez que implica a integração num novo contexto, com novas relações, rotinas e dinâmicas sociais. Por essa razão, torna-se indispensável que o educador assegure um acompanhamento atento e uma planificação cuidada deste período, pois tal como salienta Lopes da Silva et al. (2016):

esta transição merece uma atenção muito especial por parte do/a educador/a e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo, tendo em conta que a chamada “adaptação” da criança, ou seja, a sua inserção na instituição e no grupo, exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características (p.98).

Para facilitar estas transições, as OCEPE elencam três estratégias que podem assegurar uma transição mais favorável: a participação dos pais/família, o contacto com outros educadores que intervieram no processo educativo das crianças e por fim o planeamento do acolhimento ao nível do estabelecimento e da equipa educativa de sala (Lopes da Silva et al., 2016).

Para Roldão (2008, citada por Cardoso, 2018, p. 18), a transição é vista “como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição, assim transformar as passagens de nível ou grau de ensino em transições com sentido implica que se estruture para as crianças dos 0 aos 12 anos um percurso educativo”. Segundo Vasconcelos (2007, citado por Cardoso, 2018), a transição da criança para a EPE e para os ciclos subsequentes, pressupõe um processo de adaptação que requer a especial atenção por parte do estado, da comunidade, dos docentes e da família.

A segunda etapa é a transição da EPE para o 1.º CEB. Quando ocorre esta transição, deve ser tido em conta que a situação e o percurso das crianças são muito distintos, uma vez que existem crianças que frequentaram a creche e outras não, algumas frequentaram a educação pré-escolar apenas um ano e outras três anos. Esta transição, pode levar a que crianças mudem de escola, uma vez que as instituições podem não englobar o 1.ºCEB, existem crianças que ingressam na escolaridade obrigatória e acabaram de completar os 6 anos, entre outras (Lopes da Silva et al., 2016). À semelhança do ingresso na educação pré-escolar, a comunidade educativa, em articulação com a família, deve assumir um papel atento e intencional, de modo a assegurar que esta transição decorra de forma favorável.

Tendo em conta a diversidade que pode existir na transição da EPE para o 1.º CEB e ara assegurar a tranquilidade desta transição, as OCEPE (2016), à semelhança da educação pré-escolar, elencam quatro estratégias para facilitar este processo, sendo estas: a articulação entre os docentes, o envolvimento das crianças, facilitar a transição ao nível organizacional e por fim a participação dos pais/família (Lopes da Silva et al., 2016).

1.8. IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Na perspetiva de Andrade (2020) a leitura é a ação de ler algo, em que se articula letras e símbolos, com o objetivo de descodificar a informação que está escrita numa sequência lógica de conteúdo. Durante alguns anos, a leitura foi concebida como uma forma de receber alguma comunicação, no entanto, atualmente a leitura vai mais além do que simplesmente a receção de uma mesma informação. Esta é vista como um processo que exercita a mente dos indivíduos em diversos campos, contribuindo assim para o desenvolvimento do intelecto. Deste modo, desde a infância, deve-se proporcionar a sua prática, uma vez que esta desperta a criatividade e as competências linguísticas, de memória, comunicação com as crianças e com o mundo ao seu redor. Para além disto, o contacto com os livros desenvolve a imaginação das crianças bem como a curiosidade à cerca do mundo.

Na perspetiva de Sim-Sim et al. (2008), a leitura assume um papel fundamental no desenvolvimento global da criança, na medida em que se articula diretamente com a linguagem, a comunicação e com o acesso ao conhecimento. A EPE é vista como uma etapa

privilegiada para aprendizagens estruturantes, sendo a linguagem entendida como veículo de comunicação e de compreensão do mundo pessoal e social da criança. Deste modo, promover o contacto com livros, histórias e diferentes formas de discurso desde cedo não corresponde à antecipação da aprendizagem da leitura, mas sim criar experiências significativas que favorecem o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional da criança. Neste sentido, o contacto regular com histórias permite alargar o vocabulário, enriquecer a compreensão oral e desenvolver a imaginação.

A promoção da leitura desde os primeiros anos é igualmente relevante pois prepara, de forma gradual e intencional, competências essenciais para aprendizagens futuras. A consciência fonológica desempenha um papel determinante na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que ajuda a criança a compreender que a linguagem escrita representa unidades da linguagem oral (Sim-Sim, et al., 2008).

A leitura deve ser integrada na rotina educativa de forma consistente e prazerosa. Sim-Sim et al. (2008) sugere a criação de uma rotina que inclua diariamente ouvir, ler ou narrar histórias, bem como a definição de um momento específico para a leitura, num local confortável e acolhedor.

De acordo com Mata (2008), o livro, em contexto de EPE, constitui-se como um recurso privilegiado para promover o gosto pela leitura, o desenvolvimento da imaginação, o alargamento do vocabulário, a escuta ativa e a construção de sentidos. Através da leitura de histórias, a criança contacta com diferentes formas de linguagem, descobre personagens, acompanha sequências narrativas, antecipa acontecimentos e partilha interpretações com os outros. Para além disto, o livro favorece uma relação afetiva com a leitura, uma vez que os momentos de escuta e partilha podem ser vividos como experiências de prazer, proximidade e descoberta. Esta autora, salienta que o prazer, o valor atribuído à leitura e o autoconceito de leitor são dimensões importantes na motivação para a leitura em idade pré-escolar.

O educador assume um papel mediador e intencional, uma vez que lhe compete organizar ambientes ricos em materiais, disponibilizar livros diversificados, promover momentos de leitura em grande e pequeno grupo e incentivar a exploração autónoma dos livros. A sua

intervenção deve favorecer uma aproximação gradual da criança à leitura, respeitando o seu ritmo, os seus interesses e as suas formas próprias de atribuir sentido ao texto e às imagens. Deste modo, o educador ao ler com expressividade, conversar sobre a história, valorizar as interpretações da criança e integrar a leitura nas suas rotinas e projetos de sala, contribui para que estas se apropriem progressivamente da leitura como prática cultural significativa (Mata, 2008).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A presente dimensão visa proceder à caracterização dos contextos educativos inerentes à PES, através da análise das dinâmicas que moldaram e influenciaram o ambiente educativo. Neste sentido, inicia-se com a caracterização do Agrupamento de Escolas e da Instituição Cooperante, seguindo-se a descrição dos contextos educativos relativos à EPE e ao 1.º CEB, de acordo com a ordem cronológica em que a experiência de estágio decorreu. A observação direta e participante assumiu, neste processo, um papel fundamental na recolha de informações acerca dos diferentes contextos.

Para além disso, revelou-se essencial conhecer os documentos orientadores do agrupamento, nomeadamente o Regulamento Interno (RI), o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular do Agrupamento (PCA) e o respetivo Plano Anual de Atividades (PAA). Estes documentos assumiram particular relevância, uma vez que contribuíram para assegurar uma intervenção pedagógica devidamente contextualizada e ajustada às especificidades do contexto institucional.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O Agrupamento de Escolas onde decorreu o estágio, integrava a rede pública de ensino e situava-se na Área Metropolitana do Grande Porto, mais especificamente no concelho de Vila Nova de Gaia. Este era composto por cinco unidades educativas que abrangia desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º CEB. Este integrava uma escola (sede do agrupamento), que destinada ao 2.º e 3.º CEB, um Jardim de Infância, duas escolas básicas do 1.º CEB com Jardim de Infância e uma escola do 1.º CEB.

A mestranda teve a oportunidade de visitar e conhecer a sede do Agrupamento de Escolas, tendo sido recebida por membros da respetiva Direção. No decorrer desta visita, tomou conhecimento dos documentos estruturantes pelos quais a instituição se regia, compreendendo a sua relevância para a organização e funcionamento da escola.

O Projeto Educativo do Agrupamento apresentava como lema “Educar com Sentido, Crescer com Valores”, sendo a sua principal missão promover o sucesso dos alunos. Neste documento, encontravam-se evidenciados valores estruturantes, nomeadamente o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos e dos respetivos agregados familiares, a promoção da igualdade de oportunidades e a valorização do trabalho colaborativo em prol de toda a comunidade educativa (PE, 2025-2029). Deste modo, o agrupamento procurava favorecer o desenvolvimento integral de todos os alunos, atendendo às especificidades e necessidades do contexto educativo.

As áreas de intervenção, de atuação e as responsabilidades atribuídas a cada interveniente, encontravam fundamento nos princípios definidos pela LBSE, aprovada pela Lei n.º 46/86 (1986), na sua redação em vigor, e no Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, estabelecido pela Lei n.º 75/2008 (2008), igualmente na sua redação em vigor. Entre estes princípios, destacou-se a salvaguarda da autonomia pedagógica e curricular dos agrupamentos de escolas, conferindo-lhes a possibilidade de gerir o currículo do ensino básico e secundário nas respetivas matrizes curriculares (PE, 2025-2029).

A visão do agrupamento assentava na promoção do desenvolvimento integral dos alunos, investindo na formação de cidadãos autónomos, críticos, solidários e preparados para intervir numa sociedade em constante mudança. Deste modo, procurava-se contribuir para a construção dos respetivos projetos de vida, valorizando uma formação orientada para a cidadania, a responsabilidade e a participação ativa (PE, 2025-2029).

O PCA constituía um documento em constante atualização, no qual se encontravam consagradas orientações relativas a diversas dimensões da vida do agrupamento. Em particular, este documento explicitava os compromissos assumidos pelos diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a definição de uma ação educativa coerente e articulada (PCA, 2025-2029).

O PAA constituía, por sua vez, um instrumento estratégico de gestão pedagógica, elaborado em conformidade com o quadro normativo nacional, nomeadamente com a LBSE e a Lei n.º

137/2012 (2012). Enquanto documento orientador, enquadrava a ação educativa do agrupamento, articulando-se com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e com as Aprendizagens Essenciais (AE). Neste sentido, estabelecia-se como um referencial para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade (PCA, 2025-2029).

O PAA pressupunha, ainda, uma organização pedagógica flexível, interdisciplinar e colaborativa, valorizando práticas pedagógicas capazes de responder à heterogeneidade dos alunos e de favorecer aprendizagens ativas, autónomas e contextualizadas. Além disso, definia um conjunto de eixos prioritários, entre os quais se destacavam a qualidade da ação educativa, a cidadania ativa e a mentoria entre pares (PAA, 2025-2026).

O Agrupamento de Escolas era igualmente regulado pelo RI, documento que estabelecia o respetivo regime de funcionamento. Este especificava as competências e as modalidades de atuação dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos. Definia, ainda, os direitos e deveres que vinculavam todos os membros da comunidade educativa (RI, 2025-2029).

Por fim o agrupamento, tinha em desenvolvimento projetos que iam para além da sala de aula, através de parcerias internacionais, como por exemplo, projetos Erasmus+ e eTwinning. Era reconhecida à data como Escola eTwinning; Bandeira Azul do programa Eco-Escolas, Escola Saudável, Escola sem Bullying e Escola Promotora da Literacia.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA COM JARDIM DE INFÂNCIA

A Escola Básica com Jardim de Infância onde decorreu a PES, integrava sete salas destinadas à Educação Pré-Escolar e catorze turmas do 1.º CEB. O corpo docente era composto por sete educadoras e quatorze professores titulares de turma. Para além destes docentes, existiam ainda um professor de inglês e outro de robótica para as turmas do 3.º e 4.º anos, duas professoras especializadas e pertencentes ao grupo 910 (Educação Especial) para o apoio aos alunos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), uma docente substituta das educadoras que usufruíam do art.º 79, técnicos especializados contratados pela autarquia

para as atividades de enriquecimento curricular dos alunos do 1.º CEB, terapeutas que apoiavam os alunos em contexto, Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos.

No primeiro piso, localizavam-se as salas de atividades destinadas à EPE, junto das quais existiam cabides colocados à altura das crianças, destinados à arrumação dos casacos e mochilas. Na mesma ala encontravam-se ainda, as salas destinadas às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que acolhiam as crianças antes do início das atividades letivas, durante o período de almoço e após as atividades letivas.

No corredor, em frente a cada sala, existiam armários embutidos à altura da parede, destinados à arrumação de material de apoio a cada uma das salas, e quadros expositores para as produções das crianças. Como suporte ao funcionamento das salas, existia ainda uma arrecadação com mobiliário, material didático e outro tipo de material que permitia a reposição ou renovação do existente.

No piso superior, situavam-se as salas destinadas ao 1.º CEB, bem como a sala de música, de ciências, de informática e as salas destinadas às Atividades de Tempo Livre (ATL), que respondiam às necessidades pedagógicas e organizacionais das turmas existentes. Por sua vez, no piso inferior, encontravam-se o pavilhão gimnodesportivo, um espaço amplo e devidamente preparado para a prática de educação física.

O espaço exterior da escola integrava dois recreios: um situado no piso destinado à EPE e outro localizado no piso inferior, destinado ao 1.º CEB. No que respeitava ao recreio da EPE, tratava-se de um pátio amplo, que permitia às crianças brincar livremente. Relativamente ao 1.º CEB, o recreio, situado no piso inferior, correspondia a uma área de grandes dimensões, equipada com uma tabela de basquetebol e com jogos tradicionais pintados no pavimento pela Associação de Pais. Este espaço proporcionava às crianças uma superfície ampla, onde podiam realizar diferentes brincadeiras e jogar futebol.

A escola beneficiava, ainda, da proximidade a um parque natural, acessível através de um portão de uso exclusivo. Este espaço constituía uma área bastante enriquecedora para a realização de atividades ao ar livre, funcionando como uma extensão do ambiente escolar. O parque integrava dois espaços infantis, um dos quais dispunha de equipamentos destinados à

prática de atividade física e de estruturas de escalada, enquanto o outro se encontrava ainda em processo de construção. Dispunha, igualmente, de um campo de futebol e um edifício equipado com casas de banho. Nas imediações do parque natural, existia também uma estrutura destinada aos insetos, construída pelos alunos do 1.º CEB. Ao longo do mesmo, encontravam-se diversos animais, nomeadamente pássaros, galinhas, galos e pavões, bem como estruturas destinadas ao seu abrigo e permanência.

Importa salientar que o horário de funcionamento da escola se iniciava às 7h30, período durante a qual decorriam as atividades do ATL, prolongando-se até às 8h30-9h00. As atividades letivas do 1.º CEB tinham início às 9h00, enquanto no pré-escolar existiam dois turnos, quatro grupos que iniciavam às 8h30 e três grupos que iniciavam às 9h00. O primeiro bloco letivo prolongava-se até às 10h00, momento em que ocorria uma pausa destinada ao reforço da manhã e ao recreio. As atividades retomavam às 11h00 e decorriam até ao 12h30, horário em que as crianças do pré-escolar se dirigiam para o almoço.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO EPE

A presente dimensão teve como o objetivo caracterizar o ambiente educativo da sala onde decorreu a PES, contemplando as dimensões pedagógicas, nomeadamente, a caracterização do grupo de crianças, as interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes, a organização do tempo, espaço e dos materiais.

O grupo era composto por 19 crianças, das quais 13 do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este grupo integrava, ainda, seis crianças de nacionalidade brasileira. Neste grupo, quatro crianças apresentavam NAS, designadamente uma criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), uma criança diagnosticada com Microcefalia, uma criança com PHDA e ainda uma criança com perturbação específica da linguagem, sendo que duas delas tinham RTP e usufruíam de medidas universais tal como contemplado no Decreto-Lei 54/2018 (2018), na sua redação atual, Lei n.º 116/2019 (2019). Durante o semestre, estas situações foram identificadas e sinalizadas à EMAEI, com vista à realização de uma avaliação multidisciplinar. Relativamente às crianças com NAS, cujos

documentos ainda não se encontravam anexados ao processo de matrícula, destacava-se uma criança diagnosticada com PEA, também não verbal, revelava reduzida interação com os pares e demonstrava uma relação afetuosa com a equipa educativa. Por sua vez, a criança diagnosticada com Défice de Atenção apresentava dificuldades ao nível da autorregulação do comportamento.

A criança diagnosticada com PEA era não verbal, comunicando através de gestos e de um livro constituído por imagens, no qual apontava para expressar o que queria dizer ou realizar. Esta criança beneficiava, ainda, de atividades de yoga realizadas na escola. A criança diagnosticada com microcefalia revelava atraso no desenvolvimento da linguagem, bem como dificuldades ao nível da motricidade fina e global.

Apesar das diferenças individuais observadas, o grupo revelou necessidades e interesses comuns. De um modo geral, as crianças demonstravam particular interesse pelo movimento, pela música, pelos instrumentos musicais, curiosidades relacionadas com o Sistema Solar, pelo diálogo sobre acontecimentos vivenciados em contexto escolar e familiar, pelo jogo simbólico, pela tecnologia, nomeadamente a robótica, bem como pelas artes visuais, em particular pela modelagem.

O grupo de crianças apresentava, ainda, necessidades de natureza afetiva, emocional, social, cognitiva e física. Ao nível afetivo e emocional, as crianças necessitavam, de se sentir seguras, acolhidas, valorizadas e aceites no grupo, bem como de receber o apoio na identificação e expressão dos seus sentimentos. No domínio social, revelam necessidade de desenvolver competências de convivência em grupo, de estabelecer relações de amizade e de resolver conflitos de forma orientada. Ao nível cognitivo, beneficiavam de estímulos que incentivassem a curiosidade, a criatividade e a participação ativa nos processos de aprendizagem. Por fim, no domínio físico, demonstravam necessidade de desenvolver competências motoras básicas, nomeadamente, correr e saltar.

Através da observação direta e de diálogos com a educadora cooperante, foi possível compreender que esta seguia a Metodologia de Trabalho Projeto, sendo apologista de

grandes projetos e acreditava que, estes, ajudavam na reflexão e na consolidação de aprendizagens. Para além de seguir a MTP, também se inspirava na Abordagem Reggio Emilia.

A rotina estabelecida pela educadora assumia um carácter flexível, ajustando-se aos interesses do grupo e às situações que emergiam espontaneamente no quotidiano educativo. Embora alguns momentos se repetissem com regularidade, a rotina não se encontrava rigidamente definida, permitindo adaptações em função das necessidades, interesses e ritmos das crianças. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), a rotina deve ser planeada intencionalmente pelo educador e ser conhecida pelas crianças, possibilitando, sempre que necessário, a sua reorganização ao longo do dia. Salienta, ainda, que a organização do tempo deve ser construída em articulação com as crianças, uma vez que lhes pertence e deve contemplar uma estrutura equilibrada entre os diferentes ritmos da atividade. Neste sentido, a rotina deve assegurar o tempo suficiente para a exploração, a brincadeira e a participação ativa. Desta forma, a rotina implementada admitia adaptações, ainda que de forma geral, seguisse a seguinte organização (ver figura 2):

Figura 2

Rotina das crianças da EPE

8:30h-10h	Receção das crianças; Canção dos bons dias; Partilha de novidades (mais frequente à segunda-feira); Contagem das crianças presentes e dizer quais são as que faltam e quantas são; Atividades orientadas pelo adulto e Atividades de escola autónoma.
10h-10:30h	Pausa para o reforço da manhã.
11h -12:30h	Atividades orientadas pelo adulto ou de escolha autónoma.
12:30h - 14h	Pausa para o almoço.
14h – 15h	Atividades orientadas pelo adulto ou de escolha autónoma.

No que concerne à organização do espaço, das áreas da escolha autónoma e dos materiais, a observação direta permitiu constatar que a sala de atividades apresentava uma organização condicionada pela elevada quantidade de materiais expostos, o que contribuía para uma perceção de limitação do espaço disponível.

A sala dispunha de armários destinados ao armazenamento de material didático que não se encontrava em utilização, bem como prateleiras acessíveis às crianças, nas quais os materiais estavam organizados de modo a favorecer a sua autonomia. As paredes encontravam-se revestidas a cortiça, permitindo a exposição das produções realizadas pelas crianças, contribuindo assim para a valorização dos seus trabalhos no ambiente educativo.

Inicialmente, as paredes da sala exibiam produções realizadas pelas crianças, bem como o calendário de aniversários, elementos que contribuíam para a criação de um ambiente acolhedor e para o reforço do sentido de pertença ao grupo. Todavia, ao longo da PES, este espaço foi sendo progressivamente enriquecido com diversos instrumentos de pilotagem pedagógica, nomeadamente o quadro de presenças e quadro de registo mensal. Este integrava informações relativas ao mês em corrente, ao dia da semana, ao dia do mês, à estação do ano e às condições atmosféricas observadas no exterior.

A sala de atividades encontrava-se organizada em oito áreas de interesse, designadamente a área do desenho, a área da modelagem, a área das construções, a área do recorte e da colagem, a área do acolhimento, a área da casinha, a área dos jogos e a área da biblioteca. A organização dos contextos educativos assume particular relevância quando compreendida numa perspetiva sistémica e ecológica, reconhecendo que o desenvolvimento humano resulta de um processo de influências recíprocas, no qual o indivíduo é influenciado pelo meio, mas também exerce influência sobre o mesmo (Lopes da Silva et al., 2016). Em parceria com as estagiárias, o espaço foi reorganizado através da deslocação do tapete da área do acolhimento do canto da sala para a zona central da mesma, bem como a alteração da disposição do mobiliário, nomeadamente das mesas de trabalho, tornando o espaço mais amplo e funcional.

A área do desenho, embora fosse uma das áreas menos procuradas nos momentos de escolha autónoma, encontrava-se equipada com folhas brancas, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, lápis de carvão, tintas e pincéis. Esta área era utilizada, sobretudo, quando as crianças realizavam registo associados a histórias, receitas ou outras experiências desenvolvidas em contexto educativo.

A área da modelagem constituía uma das áreas mais procuradas pelas crianças, encontrando-se equipada com plasticina, massa de farinha de várias cores, moldes, cortadores e rolos. A área das construções dispunha de uma garagem, legos de diferentes tamanhos e espessuras, carros e bonecos, proporcionando oportunidades de exploração, imaginação e construção simbólica. A área do recorte e da colagem encontrava-se equipada com tesouras, cola, folhas de papel cavalinho e diferentes tipos de materiais destinados à livre exploração das crianças. Contudo, esta área era pouco procurada durante os momentos de escolha autónoma. Neste sentido, e tendo sido identificadas fragilidades ao nível da motricidade fina, particularmente no manuseamento da tesoura, a mestrande e o par pedagógico dinamizaram atividades que integravam, intencionalmente este recurso, com o objetivo de promover a sua utilização progressiva e favorecer o desenvolvimento de competências manipulativas.

A área do acolhimento, equipada com um tapete, constituía o ponto central da sala, sendo utilizada para a realização de momentos e atividades em grande grupo, bem como para jogos rítmicos e audição de canções infantis. A área da casinha encontrava-se equipada com mobiliário de madeira, diversos utensílios de cozinha, alimentos e adereços, permitindo às crianças recriar situações do quotidiano, desenvolver o jogo simbólico e participar em experiências de dramatização e faz de conta.

A área dos jogos, uma das mais frequentadas pelo grupo, disponibilizava uma variedade significativa de materiais, nomeadamente puzzles, jogos de associação, peças magnéticas, blocos de construção magnéticos e jogos pedagógicos. A área da casinha, dos jogos eram as que suscitavam maior interesse por parte das crianças, o que, em determinados momentos, resultava em desequilíbrios nas outras áreas. Perante esta situação, a educadora cooperante promoveu momentos de diálogo com o grupo, com vista à definição do número máximo de crianças que poderia permanecer em cada área.

A área da biblioteca revelou-se, igualmente, uma das áreas com menor procura durante os momentos de escolha autónoma. Esta encontrava-se equipada com uma estante de madeira, na qual estavam disponíveis diversos livros, e uma tenda destinada à leitura e exploração individual ou em pequeno grupo. A introdução da tenda resultou de uma decisão pedagógica

por parte da educadora cooperante, que procurou tornar o espaço mais atrativo e promover um maior envolvimento das crianças com a área da biblioteca no tempo de escolha autónoma.

Os espaços da educação pré-escolar, os materiais que a integram e a forma como são organizados, assumem um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças, na medida em que refletem as intencionalidades pedagógicas do educador e a dinâmica própria do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

As relações estabelecidas entre as crianças caracterizavam-se por interações significativas, marcadas pela entreajuda, pela cooperação e pelo respeito mútuo. De modo geral o grupo demonstrava empatia para com as crianças com NAS, procurando incluí-las e apoiá-las quer nas atividades propostas quer nos momentos de escolha autónoma. Neste sentido, a interação entre crianças que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento e que possuem saberes diversos, constitui uma oportunidade rica de desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

A relação estabelecida entre as crianças e a educadora revelava-se igualmente positiva, uma vez que esta promovia um ambiente seguro, no qual as crianças podiam expressar as suas opiniões, curiosidades, emoções e inquietações. A educadora procurava atender aos interesses e às necessidades do grupo, favorecendo, deste modo, aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Assim, cabe ao educador fomentar um ambiente educativo em que as crianças se sintam valorizadas e escutadas, e no qual as suas ideias, opiniões e curiosidades sejam reconhecidas e integradas no processo pedagógico (Lopes da Silva et al., 2016). A relação que o educador estabelece com as crianças manifesta-se de diferentes formas, exigindo uma reflexão intencional e uma adaptação contínua às circunstâncias específicas do grupo e do contexto. A atenção e a escuta ativa ao longo dos diferentes momentos do dia permitem ao educador identificar os interesses das crianças, valorizando a sua participação e contribuindo para a construção de uma prática educativa mais responsiva (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim, a relação estabelecida entre a educadora e as famílias caracterizava-se pela proximidade, pela disponibilidade e pela valorização da participação familiar no processo

educativo das crianças. A educadora procurava envolver as famílias nas dinâmicas da sala de atividades, convidando-as, sempre que oportuno, a participar em propostas pedagógicas desenvolvidas com o grupo. Para além disso, demonstrava disponibilidade para esclarecer dúvidas e apoiar as famílias sempre que necessário.

A cooperação entre o jardim de infância e a família assume, assim, um papel fundamental na educação da criança, uma vez que ambos os contextos detêm informações relevantes e proporcionam experiências que enriquecem as aprendizagens, favorecendo assim o desenvolvimento da criança quer no contexto educativo como no ambiente familiar (Lopes da Silva et al., 2016; Mata & Pedro, 2021).

A relação escola-família assume um eixo central, uma vez que permite articular os dois contextos educativos mais significativos para a criança, promovendo maior coerência entre as práticas desenvolvidas no jardim de infância e as experiências vividas no contexto familiar. Esta relação favorece o bem-estar, a integração social e o desenvolvimento das aprendizagens, ao permitir que profissionais e famílias partilhem responsabilidades, expectativas e estratégias educativas (Mata & Pedro, 2021).

Na perspetiva de Mata e Pedro (2021), a construção de uma relação de confiança entre a escola e a família contribui para um conhecimento mais aprofundado da criança, das suas potencialidades e fragilidades, possibilitando respostas educativas mais ajustadas e consistentes. A comunicação positiva e bidirecional constitui a base das parcerias educativas, permitindo aproximar os contextos, valorizar os contributos das famílias e conferir maior segurança à criança.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CEB

A turma na qual a mestranda realizou a PES no 1.º CEB integrava um total de 21 alunos, dos quais 16 frequentavam o 2.º ano (nove raparigas e sete rapazes) e cinco frequentavam o 4.º ano (dos quais, três são rapazes e duas são raparigas), funcionando assim em regime de turma mista. As idades eram compreendidas entre os sete e os dez anos, embora fosse possível observar uma diferenciação etária, resultante dos percursos escolares que cada criança

vivenciou anteriormente. Tratava-se de um grupo composto por alunos com diferentes perfis de aprendizagem, características pessoais e necessidades educativas, o que refletia uma diversidade relativas às experiências escolares e perfis de aprendizagem. A heterogeneidade observada não se restringia apenas ao domínio das competências académicas, mas também à forma como cada aluno se envolvia com a aprendizagem e interagiu com o grupo e com o adulto.

O facto de a turma ser mista e integrar alunos de dois níveis de aprendizagem distintos, implicava a adoção de uma diferenciação pedagógica intencional e sistemática, capaz de atender à diversidade de ritmos de aprendizagem e graus de autonomia presentes na turma, como preconiza o Decreto-Lei n.º 55/2018, reforçado na Portaria 223- A/2018 (2018), que defende práticas educativas flexíveis e ajustadas às características individuais dos alunos.

O grupo distinguia-se por um elevado nível de interesse, curiosidade e envolvimento na aprendizagem. De modo geral, evidenciava uma atitude positiva face à aprendizagem, manifestando particular preferência por temáticas associadas à tecnologia, histórias, desenho e pintura. O contexto de sala de aula, caracterizava-se por ser favorável, inclusivo e isento de conflitos significativos, salientando-se a presença de relações de cooperação e entreajuda entre os alunos. Observava-se frequentemente a cooperação entre os alunos, sendo os alunos do 4.º ano tutores dos alunos do 2.º ano, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de partilha, de responsabilidade coletiva valorizando a inclusão no seu verdadeiro sentido dado cumprimento ao Decreto-Lei nº 54/18 (2018), na sua redação atual Lei n.º 116/19 (2019).

Atendendo às necessidades educativas específicas da turma, destacava-se um aluno com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), que usufruía de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Este aluno beneficiava de um conjunto de apoios disponibilizados pelo município bem como pelo agrupamento de escolas, incluindo terapia ocupacional, musicoterapia, acompanhamento psicológico, apoio psicopedagógico e terapia da fala. Estes apoios configuravam-se numa intervenção articulada e orientada para a eliminação de obstáculos ao processo de aprendizagem e à participação do aluno. Para além deste aluno, ainda existiam outros, cujas características individuais previam uma atenção ainda mais

particular. Uma das alunas apresentava mutismo seletivo, era bastante tímida, reservada, e possuía dificuldades ao nível da leitura e da escrita, devido à necessidade apresentada. A outra aluna que usufruía de acomodações curriculares, apresentava um nível de escrita muito comprometido. Nesta turma existia ainda um aluno diagnosticado com hiperatividade e défice de atenção, relevando dificuldades de concentração e de autorregulação.

As medidas de apoio, desenvolvidas em articulação com a equipa docente, técnicos especializados e famílias, tinham como objetivo assegurar a equidade no acesso à aprendizagem no âmbito do currículo, promovendo o sucesso educativo e a inclusão de todos os alunos, conforme previsto no enquadramento legal em vigor (cf. dimensão A). Neste contexto, a intervenção pedagógica procurava ajustar-se às características individuais de cada criança, seguindo uma lógica de diferenciação e promoção do desenvolvimento global dos alunos.

Nesta turma, o envolvimento das famílias era bastante notório, uma vez que estas colaboravam de forma regular em atividades desenvolvidas tanto em contexto de sala de aula como em espaços exteriores. Esta participação contribuiu para o fortalecimento da relação entre a escola e a família, promovendo a construção de uma comunidade educativa mais próxima, coesa e afetiva. Neste sentido, a “colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos” (Pereira et al., 2018, p. 15). Para além disto, esta articulação revelou-se bastante enriquecedora não só para o processo de ensino aprendizagem como também para o desenvolvimento de competências preconizadas no PASEO, nomeadamente ao nível do sentido de responsabilidade, da autonomia, da comunicação e da valorização da participação cívica (Oliveira-Martins et al., 2017). Estas atividades dinamizadas pelas famílias, assumiram um papel significativo no desenvolvimento socioemocional e curricular dos alunos, potenciando, de forma consistente, as suas aprendizagens. É de referir, que nestes momentos não eram apenas as famílias dos alunos da turma, que se deslocam à sala para realizar atividades, mas também pais de outra turma, à qual a professora também divide a mesma metodologia que a professora orientadora da mestranda. Conforme referido no documento orientador, mencionado anteriormente, “a ação dos professores e o empenho das famílias [...] assume um papel determinante na organização e gestão curriculares” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 10).

A sala de aula estava organizada em cinco grupo cooperativos, no qual três continham quatro alunos e um com cinco alunos, sendo que cada um integrava um aluno do 4.º ano. A presença de um aluno do 4.º ano em cada grupo revelava-se bastante enriquecedora, uma vez que estes apoiavam os alunos do 2.º ano nas tarefas e nas suas dificuldades. Esta organização visava promover a autonomia, a cooperação e a entreaajuda, indo ao encontro da teoria socioconstrutivista, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que defende que a aprendizagem se constrói através da interação entre os pares e com o adulto (Vygotsky, 1978). Esta disposição da sala de aula evidenciava uma clara articulação com os princípios pedagógicos do MEM. Este modelo não se restringue à configuração física do espaço nem à gestão das interações entre os alunos, mas assume-se como uma abordagem pedagógica estruturada, focada na cooperação, autonomia e na regulação partilhada de aprendizagem.

A organização do espaço da sala de aula revelava uma estrutura planeada com intencionalidade pedagógica, na qual os materiais se encontravam devidamente organizados e acessíveis aos alunos, dispostos por diferentes áreas de trabalho claramente identificáveis, o que facilitava a sua utilização autónoma por parte dos alunos. Neste sentido, estavam disponíveis diferentes recursos, tais como, uma biblioteca com diversos livros, jogos didáticos (alguns construídos pelos próprios alunos), diversos recursos na Área da Matemática (geoplano, relógio, sólidos geométricos, blocos lógicos, ábaco e barras Cuisenaire), onde os alunos poderiam recorrer aos mesmos, sempre que necessário, instrumentos de apoio à escrita, materiais de Educação Física (arcos), materiais riscadores e de colorir, materiais de Educação Artística (artes visuais), entre outros.

Os armários e as paredes da sala de aula estavam destinados à organização e funcionamento da sala de aula, bem como na autonomia dos alunos. Nos armários estavam expostos, o plano semanal das tarefas, a identificação dos Presidentes do Conselho e as respetivas funções, o quadro destinado à marcação de Produções, outro quadro destinado à Apresentação dos Projetos, onde os alunos registavam o seu nome, o tema a desenvolver e se cumpriram todas as fases do mesmo, outro quadro com as AE do 2.º e do 4.º ano. Para além destas, encontravam-se ainda disponíveis listas de verificação, as fases do projeto e as regras de funcionamento da biblioteca.

Nas paredes da sala, estavam afixados vários elementos de apoio à organização e regulação das aprendizagens, nomeadamente o calendário mensal, o diário de turma que estava dividido em três seções: “Gosto”, “Não gosto” e “Proponho”, a lista de textos para realizar a revisão, as regras sociais estipuladas pela turma, as atas das Reuniões de Conselho, os planos dos projetos em desenvolvimento, articulados com os conteúdos previstos na área do Estudo do Meio. Nesta estavam ainda afixados documentos de apoio à aprendizagem, tais como as etapas da resolução de problemas, a classificação das palavras quanto à sílaba tónica, as frações, entre outros.

Na parte posterior da sala, no topo da parede, encontrava-se um abecedário com diferentes grafias (letras manuscritas e de imprensa, em maiúsculas e minúsculas). No parapeito das janelas estavam afixadas as regras do T.E.A, bem como os diferentes ficheiros, que incluíam para o 2.º e o 4.º ano, atividades de Geometria e Medida, Números e Operações, Gramática, Ortografia, Leitura, Escrita.

No quadro branco e na porta da sala, estavam afixados documentos de apoio à rotina da turma, tais como o plano semanal, elaborado na Reunião de Conselho, o horário da turma, os dias da semana e o guião para a avaliação das produções.

A disponibilização de uma diversidade de recursos constitui um elemento fulcral na abordagem pedagógica do MEM, uma vez que favorece a construção autónoma e diferenciada do conhecimento. De acordo com Niza (1998), a acessibilidade aos recursos integra-se numa lógica de circulação de saberes e valorização da expressão individual, assumindo os materiais um papel mediador no processo de aprendizagem e na socialização democrática. Assim, a organização da sala de aula evidencia uma estrutura intencional e funcional, que potencia a autonomia dos alunos.

Importa salientar que os diversos instrumentos de regulação cooperada preconizados pelo MEM estavam não só presentes, como efetivamente integrados no quotidiano de sala de aula. Paralelamente, o código de cooperação da Aprendizagem Cooperativa (AC) e outros documentos orientadores, encontravam-se disponíveis e acessíveis, quer nas mesas de trabalho, como nos armários e nas paredes, facilitando assim o acesso por parte dos alunos.

No contexto do MEM, a sala de aula é concebida como um espaço democrático de trabalho, onde a aprendizagem se organiza através de diferentes dimensões interligadas, tais como, a partilha de saberes, a cooperação entre os alunos e a participação ativa na vida da turma (Niza, 1998). A implementação de instrumentos de regulação, mais especificamente, o plano individual de trabalho (PIT), o quadro de destinado à organização das tarefas e o diário de turma, revelou-se determinante para envolver os alunos no seu percurso formativo, uma vez que os mesmos poderiam gerir de forma autónoma e reflexiva o seu tempo e o seu trabalho.

A organização do tempo assentava numa estrutura previamente delineada pela professora cooperante, em articulação com os alunos, não descurando o cumprimento do currículo estabelecido pela instituição. Diariamente, o Presidente eleito na semana anterior, assumia a responsabilidade de abrir o dia, procedendo ao registo, no quadro branco, da data, do dia da semana, das condições meteorológicas, bem como à representação do ábaco do dia correspondente. A este, era de sua responsabilidade a contagem dos almoços.

À segunda-feira, realizava-se a Reunião de Conselho, dinamizada pelos alunos, na qual era elaborado o plano semanal em conjunto com a professora cooperante, procedendo-se também à eleição dos novos Presidentes. Após a reunião, a professora dava início ao português lecionando o trabalho de texto. Neste os alunos realizavam a revisão de texto de um aluno que se inscreveu para a revisão de texto.

Às quintas-feiras, durante o período da tarde, os alunos dedicavam-se ao desenvolvimento dos projetos em curso, os quais se articulam com a área do Estudo do Meio. Por sua vez, à sexta-feira, tinha lugar novamente a Reunião de Conselho, destinada à realização do balanço semanal. Neste momento, os alunos recorriam ao plano semanal, analisando e registando as tarefas cumpridas e aquelas que não foram concretizadas. Paralelamente, procedia-se à leitura do Diário de Turma de forma a realizar também um balanço da semana.

Simultaneamente, o PIT promovia o desenvolvimento da autonomia dos alunos, ao incentivá-los a refletir sobre os conteúdos de cada área curricular e a identificar aqueles em que necessitavam de maior investimento. Durante este período, foi possível observar a diferenciação pedagógica por parte da professora cooperante, que procurava atender de

forma equitativa às necessidades individuais dos alunos. Para tal, a docente registava no quadro o seu nome e o nome do aluno a quem estava a prestar apoio, permitindo uma gestão mais organizada do tempo. Deste modo, os alunos compreendiam quem estava a beneficiar do apoio e aguardavam pela sua vez, contribuindo assim para uma gestão mais eficiente do acompanhamento individual, assegurando uma resposta adequada às necessidades de todos.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

A presente dimensão apresenta as ações desenvolvidas pela mestrandia no âmbito da PES, contemplando os contextos de EPE e 1.º CEB. Seguidamente, procede-se à descrição de algumas práticas pedagógicas significativas para a mestrandia desenvolvidas em ambos os contextos educativos, bem como a investigação, a questão de partida, os objetivos, as ações desenvolvidas em contexto de EPE e os resultados obtidos.

3.1. CONTEXTO DE EPE

3.1.1. CONSTRUÇÃO DE FOGUETÕES E NAVES ESPACIAIS

A ação desenvolvida na EPE, foi alvo de aula assistida, em que o grupo de crianças construiu foguetões e naves espaciais com materiais de fim aberto. Esta atividade surgiu através da curiosidade e interesse manifestado pelo grupo de crianças em saber mais sobre as características e os constituintes das naves espaciais e dos foguetões. Deste modo, a mestrandia e o par pedagógico dinamizaram uma atividade de pesquisa orientada com a finalidade de dar resposta à curiosidade revelada. No final desta, uma das crianças sugeriu construir uma nave espacial e um foguetão com materiais de fim aberto e todo o grupo aceitou a ideia com entusiasmo. Assim, a mestrandia e o par pedagógico dinamizaram uma atividade para atender ao interesse das crianças.

A ação pedagógica iniciou-se com a entrada da mestrandia e do seu par pedagógico vestidas de astronautas, procedendo-se, em seguida, à simulação da descolagem de uma nave espacial. Posteriormente, o par pedagógico aterrou no planeta JMAP5, momento que serviu de contextualização para a leitura expressiva da obra “Vamos construir um foguetão!”.

Após a leitura, o par pedagógico da mestrandia promoveu um breve diálogo com as crianças acerca da história anteriormente explorada, com o objetivo de compreender se estas tinham

apreendido o seu sentido global. Para além disto, este momento permitiu ativar os conhecimentos prévios das crianças relativamente às características e aos constituintes de um foguetão e de uma nave espacial.

Posteriormente à exploração da história, o grande grupo foi dividido em dois grupos de cinco crianças e um grupo de nove crianças e estes dirigiram-se para as mesas de trabalho. A formação de grupos foi realizada de forma intencional e orientada, através de cartões com figuras de astronautas e naves espaciais, em que a mestranda e o par pedagógico, orientavam a escolha dos cartões por parte das crianças. Nestas estavam dispostos diversos materiais de fim aberto, tais como, garrafas de plástico, rolhas de cortiça, plástico, cápsulas de café, fica cola grossa, cola, tesoura, diferentes tipos de papéis, marcadores, rolos de papel, entre outros. Seguidamente, o par pedagógico da mestranda procedeu à explicação da sequência da atividade, clarificando que cada criança deveria construir um foguetão ou nave espacial, de acordo com as suas preferências, recorrendo aos diferentes materiais que se encontravam disponíveis.

No final da construção, foi promovido um momento de exposição das produções construídas, em que cada criança teve a oportunidade de apresentar a sua produção aos colegas, explicando o processo de construção do mesmo e os materiais que utilizou.

Embora a mestranda tivesse considerado que este momento se tornou ligeiramente monótono, devido ao prolongamento do tempo, às crianças terem ficado aborrecidas, perderem o foco, compreendeu que a sua intencionalidade pedagógica residia na criação de oportunidades de participação para todos os alunos. Assim, procurou assegurar que cada criança tivesse espaço para expressar as suas ideias, promovendo uma dinâmica mais inclusiva. De acordo com o artigo 12.º da Convenção dos Direitos Humanos, a criança tem o direito de se expressar livremente sobre assuntos que lhe dizem respeito. Neste sentido, a ação da mestranda aproximou-se de uma conceção pedagógica que valorizou a voz da criança, não apenas como possibilidade de expressão, mas como condição para o seu envolvimento na aprendizagem (Lundy, 2007).

A proposta evidenciou uma articulação entre as três áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, com particular incidência no Domínio da Educação Artística no subdomínio das Artes Visuais e no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e por fim a Área do Conhecimento do Mundo.

No âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, esta atividade permitiu desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e a capacidade de tomar decisões. Na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a leitura expressiva do livro favoreceu a compreensão oral, a atenção, a escuta ativa e a interpretação do sentido global da história. O diálogo após o conto da história, permitiu que as crianças recordassem acontecimentos. Ainda nesta área, no Domínio da Educação Artística, a atividade fomentou a criatividade, a imaginação e a exploração de diferentes materiais. Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, esta permitiu ampliar os conhecimentos sobre o espaço, os astronautas, os foguetões, as naves espaciais e os seus constituintes. As crianças ao utilizarem os materiais de fim aberto, contactaram com práticas associadas à reutilização de materiais.

Esta atividade revelou-se particularmente gratificante para a mestrandia, uma vez que as crianças manifestaram um elevado nível de interesse e envolvimento, participando de forma ativa, entusiasta e emocionalmente positiva ao longo de todo o processo.

Esta atividade aproximou-se da perspetiva de Lundy (2007), uma vez que não se limitou a permitir que as crianças participassem de forma superficial, mas criou condições para que estas tivessem espaço para expressar as suas ideias, voz para comunicar os seus conhecimentos, audiência através da escuta atenta da equipa educativa e influência nas decisões tomadas ao longo da proposta. O momento final permitiu que as crianças explicassem o seu processo de construção, sentindo-se valorizadas pelo grupo. Assim, esta atividade valorizou a criança como sujeito ativo, competente e capaz de contribuir para o seu processo de aprendizagem.

3.2. CONTEXTO DE 1.º CEB

3.2.1. À DESCBERTA DO CORPO HUMANO

Uma das ações pedagógicas que se revelou particularmente significativa para a mestrandia foi desenvolvida na área curricular do Estudo do Meio, com os alunos do 2.º ano, tendo como temática central os principais órgãos do corpo humano e as respetivas funções. Esta intervenção enquadrou-se nas AE de Estudo do Meio, que valorizam o conhecimento do corpo, da saúde e do bem-estar, promovendo, simultaneamente, a mobilização de saberes científicos adequados ao nível etários dos alunos (Direção-Geral da Educação, 2018).

A ação pedagógica iniciou-se através de um diálogo em grande grupo, com o propósito de ativar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos órgãos existentes no corpo humano. Neste sentido, a mestrandia questionou a turma sobre quais os órgãos que conheciam, realizando assim um brainstorming. Esta estratégia permitiu recolher as conceções iniciais dos alunos, valorizar as suas experiências e criar condições para a construção de aprendizagens mais significativas, uma vez que, segundo Ausubel (1968), a aprendizagem torna-se mais consistente quando os novos conhecimentos se relacionam com estruturas cognitivas previamente existentes.

Após o levantamento de ideias iniciais, a mestrandia questionou novamente os alunos acerca da função de cada órgão referido, procurando compreender o nível de conhecimento da turma e orientar a intervenção pedagógica de forma mais ajustada às suas necessidades. Este momento assumiu particular relevância, na medida em que possibilitou a participação ativa dos alunos e favoreceu o desenvolvimento da comunicação, do pensamento crítico e da mobilização de saberes, competências valorizadas no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

Posteriormente, com recurso ao manual de Estudo do Meio e à visualização de um vídeo, foram exploradas as funções dos principais órgãos do corpo humano, nomeadamente o coração, os pulmões, o estômago e os rins. A utilização de recursos diversificados permitiu tornar a explicação mais clara e acessível, favorecendo a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos e contribuindo para uma aprendizagem mais visual, concreta e significativa.

De seguida, a mestranda distribuiu, a cada aluno, uma síntese com a identificação dos principais órgãos estruturados e as respetivas funções. Este recurso teve como finalidade apoiar a organização da informação.

Numa fase posterior, a mestranda entregou, a cada grupo de trabalho, um guião orientador para a construção de um corpo humano articulado. Antes da atividade prática, procedeu-se à leitura integral do guião, de modo a assegurar que todos os alunos compreendessem as etapas da tarefa. Após este momento, o verificador de cada grupo confirmou se todos os materiais indicados no guião estavam disponíveis, promovendo, desta forma, a organização do trabalho cooperativo e a responsabilização dos alunos no seio do grupo.

Importa salientar que esta intervenção evidenciou uma articulação interdisciplinar entre a área do Estudo do Meio e a Educação Artística, mais concretamente no domínio das Artes Visuais. Esta articulação revelou-se coerente com as AE de Artes Visuais, que valorizam a experimentação, a criação e a utilização de diferentes materiais e técnicas no desenvolvimento das aprendizagens (Direção-Geral da Educação, 2018).

A intervenção assumiu, por isso, um carácter significativo para a mestranda, na medida em que possibilitou a construção de uma prática pedagógica intencional, interdisciplinar e centrada na participação ativa dos alunos.

3.2.2. ESCRITA CRIATIVA DE POEMAS

A segunda ação pedagógica iniciou-se com a leitura de dois livros de poemas, intitulados como “Poemas da Mentira e da Verdade” e “Canções do Ar e das Coisas Altas”, uma vez que se observou um interesse significativo dos alunos pela poesia e por obras deste género textual (Apêndice 9). Antes da leitura a mestranda solicitou aos alunos que escutassem atentamente os poemas e registassem palavras ou expressões que lhes despertassem interesse ou agrado sonoro, com o intuito de, posteriormente, essas palavras serem partilhadas e discutidas em grande grupo. Esta estratégia procurou promover uma escuta ativa e consciente, valorizado a atenção, a interpretação e a participação dos alunos no processo de aprendizagem (Apêndice 10).

No final da leitura, cada aluno partilhou as palavras que tinha registado, promovendo-se um momento de diálogo e reflexão coletiva. Durante essa partilha, os alunos começaram a identificar semelhanças entre algumas palavras, referindo que determinadas palavras rimavam. A partir destas observações, foi possível construir, em conjunto, algumas das principais características do texto poético. Os alunos identificaram algumas das suas características sendo estas a presença de versos e estrofes, frases curtas, rimas e um tema central, sendo ainda capaz de transmitir uma mensagem (Apêndice 10).

Posteriormente, a mestrandas questionou os alunos sobre temas pelos quais os mesmos demonstravam interesse. Surgiram diversas sugestões, como “a vida”, “as professoras estagiárias”, “a primavera”, “a Terra”, “o Carnaval”, “o diário de um banana”, entre outras. Após a recolha das ideias, os presidentes da turma registaram os temas em pequenos papéis, colocando-os dentro de um saco. De seguida, foram constituídos pares e cada par retirou, aleatoriamente, um tema para a elaboração de um poema. Durante esta atividade, os alunos foram incentivados a respeitar as características do texto poético anteriormente identificadas, nomeadamente, versos, estrofes, rimas, título e mensagem (Apêndice 11).

Concluída a escrita dos poemas, realizou-se a revisão coletiva dos textos produzidos, permitindo que todos os alunos participassem ativamente na análise e melhoria das produções escritas. Este momento revelou-se particularmente enriquecedor, uma vez que promoveu a reflexão linguística e o desenvolvimento da consciência textual.

Após a revisão dos poemas, cada par realizou a respetiva ilustração. A articulação entre a escrita e as artes visuais permitiu enriquecer a expressão criativa dos alunos, favorecendo diferentes formas de comunicação e interpretação. Esta integração entre áreas curriculares revelou-se fundamental para potenciar aprendizagens mais significativas e motivadoras (Apêndice 12).

Após a conclusão da escrita, revisão e leitura, os alunos foram questionados a cerca da possibilidade de ser construído um livro coletivo com todos os poemas produzidos. A proposta foi aceite com entusiasmo, tendo sido promovido um diálogo acerca da forma como o livro poderia ser construído. Os alunos sugeriram a utilização da “Técnica Zine”, conhecida por

todos, uma vez que foi uma atividade dinamizada por um encarregado de educação. Esta técnica consistiu na realização de dobragens de uma folha de papel, originando um pequeno livro de bolso. A escolha desta metodologia demonstrou o envolvimento e a autonomia dos alunos no processo de decisão, valorizando assim os seus interesses. Depois de definido que o livro seria construído numa cartolina A3 branca. Um Presidente ficou responsável pela realização das dobragens, podendo pedir ajuda aos colegas sempre que fosse necessário. Concluídas as dobragens, o livro circulou pelos diferentes pares, permitindo que todos participassem na transcrição do poema como na respetiva ilustração. Este processo colaborativo promoveu o sentido de pertença ao projeto e reforçou a importância do trabalho cooperativo (Apêndice 13).

O projeto culminou com a divulgação do trabalho desenvolvido aos familiares. Para este momento, a turma foi dividida nos grupos de trabalho onde cada um ficou responsável pela apresentação de uma etapa do projeto. Previamente, realizaram-se ensaios, nos quais os alunos treinaram as suas intervenções orais, a leitura dos poemas e a apresentação dos livros utilizados para dar início ao projeto (Apêndice 16).

No dia da apresentação, os alunos demonstraram entusiasmo e envolvimento na apresentação das fases do projeto às famílias. No final, cada par, ou grupo declamou os poemas construídos, recorrendo à expressividade, à dramatização e à leitura dialogada. Este momento revelou-se enriquecedor, não apenas pela valorização das produções dos alunos, mas também a proximidade entre a escola e a família, promovendo assim o sentimento de orgulho, partilha e reconhecimento pelo trabalho realizado ao longo da PES (Apêndice 17).

Estas atividades estabeleceram articulação com uma iniciativa promovida pela biblioteca escolar, designada “Sarau dos Poemas”. Esta atividade tinha como principal objetivo proporcionar aos alunos um momento de partilha e expressão oral junto das famílias, através da declamação de poemas. Alguns alunos da turma manifestaram interesse em participar neste sarau e, nesse sentido, selecionaram os poemas produzidos no âmbito da escrita dos poemas - ou outros poemas que já sabiam. Para tal, foram realizados vários momentos de treino e preparação, permitindo aos alunos desenvolver competências ao nível da leitura expressão.

No dia de apresentação às famílias, durante a leitura dos livros que deram origem às atividades e na declamação dos poemas, foi possível observar uma evolução significativa ao nível da confiança e da expressividade oral. Alguns alunos que, numa fase inicial, demonstravam maior timidez e insegurança em situações de exposição ao público, revelaram-se mais participativos e confiantes perante o grupo e as famílias.

3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia utilizada pela mestranda ao longo da PES foi a metodologia de investigação-ação. O professor, enquanto investigador, é incitado a refletir constantemente em torno da sua própria prática, adaptando as estratégias pedagógicas às necessidades e interesses das crianças, bem como aos contextos específicos em que a sua ação educativa se desenvolve (Elliott, 1997).

Um dos aspetos relevantes na Investigação-Ação(I-A) é a colaboração e a participação de todos os intervenientes no processo. A investigação-ação, não se limita apenas ao campo teórico, mas também às mudanças a realizar nas práticas educativas, tendo como base sempre a reflexão e o diálogo entre todos os intervenientes neste mesmo processo (Coutinho et al., 2009). Ao longo da PES, a mestranda, priorizou o modelo de I-A proposto por Elliot (1991), tendo como fases as seguintes: Observação, Análise, Intervenção e Reflexão.

John Elliot teve um papel essencial na I-A, no campo de formação de professores, com os projetos de investigação em torno do professor-investigador (Coutinho, 2005; Medeiros, 2002; Moreira, 2005, mencionado por Coutinho et al. 2009). Este autor, teve um grande impacto na formação de professores e assume a I-A como: “...um estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. Esta afirmação orienta, a principal razão pela qual se utiliza esta metodologia no âmbito da educação, sendo esta a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como as condições em que os professores e os alunos trabalham nas escolas. No âmbito da educação, a investigação-ação tem como propósito apoiar os professores a resolver problemas reais e a lidarem com desafios e a implementarem mudanças nas suas práticas educativas de forma refletida (Cardoso, 2014).

De acordo com Carr & Kemmis (1986, citados por Castro et al., (s.d), existem três principais tipos de I-A, sendo estas: a I-A técnica, a I-A prática e a I-A emancipatória. Neste irá ser dado mais foco à I-A prática. Na I-A prática o investigador está em constante cooperação com o prático, com a finalidade de detetar eventuais problemas, planejar uma ação estratégica de mudança, observar os efeitos proporcionados face a essa mudança e por fim refletir sobre os resultados consequentes dessa mudança. Nesta, o investigador centra-se em “como fazer” (Elliot, 1991, citado por Castro et al., s.d), estimulando os participantes a acompanhar a sua própria prática, com a finalidade de melhorar a sua avaliação sobre a mesma (Castro et al., s.d).

A I-A pode ser descrita como um conjunto de metodologias de investigação que incluem a ação e a investigação em simultâneo, utilizando um processo em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão (Coutinho et. al, 2009). O fundamental da I-A é a exploração que o/a professor(a)/educador(a) realiza em torno da sua própria prática, contribuindo assim para a resolução de um problema que o mesmo tenha identificado na valência em que está inserido, mas também para introduzir alteração nas suas práticas, de modo a contribuir para um melhoramento nas mesmas (Coutinho, et al. 2009).

A I-A trata-se de uma metodologia de pesquisa, sendo esta principalmente pática e aplicável, que tem a necessidade de resolver um problema real. Com a investigação, existe uma ação que tem como objetivo transformar a realidade e que no final produza conhecimento resultante dessa mesma ação (Hugon & Seibel, 1988, citado por Coutinho et al., 2009). A I-A caracteriza-se também por ser uma metodologia que se desenvolve de forma cíclica, uma vez que integra nela uma espiral de ciclos, nas quais descobertas que se realizam geram possibilidades de mudança que são implementadas e avaliadas, o que se consegue perfeitamente relacionar a teoria e a prática.(Cortesão, 1998).

Os processos de mudança ou inovação são fundamentais no âmbito da I-A, na medida em que esta metodologia orienta as transformações de uma determinada realidade social, “com o propósito de dar solução a problemas como tais identificados”, contribuindo para a sua melhoria (Esteves, 2001, p. 271, citado por Cardoso, 2014).

A I-A é utilizada sempre que se pretende compreender e investigar um problema que emerge da prática educativa, uma vez que se desenvolve em estreita relação com o contexto real. Trata-se de um processo de natureza prática e reflexiva, no qual o investigador, age, intervêm e modifica a realidade estudada (Gonçalves, 2017).

A I-A é realizada de forma cíclica, em que nela estão presentes várias fases. Diversos autores elaboraram modelos distintos, mas todos eles orientados por uma intencionalidade comum. Pode-se afirmar que em todos os modelos de I-A existentes, a primeira fase consiste na observação, com a finalidade de perceber qual é o problema a ser investigado; a segunda fase passa pela planificação, ou seja de que forma agir e quais são as estratégias a utilizar perante o problema emergente; a terceira fase diz respeito à intervenção, isto é implementar o que foi planificado e por fim a quarta fase que corresponde ao momento de reflexão sobre a prática desenvolvida, no qual o investigador reflete sobre a sua prática, com o propósito de compreender se houve melhorias ou não. Nesta etapa, o investigador procede à análise dos contributos das estratégias selecionadas para a resolução do problema identificado, avaliando os seus efeitos no contexto em estudo (Gonçalves, 2017).

A intervenção sobre o quotidiano educativo, com o propósito de promover a mudança, constitui uma das características essenciais da investigação-ação (Gonçalves, 2017). Assim, esta dimensão vai ao encontro da perspetiva de mudança educacional proposta por Fullan (2009), que enfatiza a necessidade da participação de todos os intervenientes no processo.

A reflexão sistemática sobre a prática educativa aliada ao rigor proporcionado pela investigação, constitui um elemento indispensável para a compreensão do potencial de inovação inerente a esta metodologia, a qual contribui simultaneamente para a construção do conhecimento e para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos com o processo de mudança quer a nível pessoal como a nível profissional (Cardoso, 2014).

3.3.1. TEMA DE INVESTIGAÇÃO

O tema de investigação selecionado para a planificação e desenvolvimento de atividades, no âmbito da PES, na EPE foi “A invisibilidade dos livros na Área da Biblioteca”. A escolha deste

tema surgiu através da observação direta no contexto de estágio, uma vez que o grupo demonstrava um elevado desinteresse na procura da Área da Biblioteca no tempo de escolha autónoma e também pelo livro e a leitura ser um aspeto fundamental a ser trabalhado na educação pré-escolar, não num sentido de as crianças aprenderem a ler, mas sim numa perspetiva de as crianças perceberem o mundo que as rodeia e criarem uma relação positiva face à leitura de diferentes livros.

As ações desenvolvidas, foram planificadas de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto, seguindo as suas diferentes fases e de acordo com a metodologia de I-A (c.f. Dimensão A). A primeira fase da MTP corresponde à definição do problema, momento em que se clarifica a temática a explorar e as questões que orientam a intencionalidade investigativa (c.f. Dimensão A). A segunda fase da MTP corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho, aqui a mestranda procedeu a um conjunto de reflexões em torno das possibilidades de intervenção, procurando delinear propostas que atendessem aos interesses das crianças e às necessidades identificadas na primeira fase. Esta reflexão sustentou a organização das ações a dinamizar com o grupo (c.f. Dimensão A).

A terceira fase da MTP corresponde à execução, esta traduziu-se na concretização das atividades e no desenvolvimento do processo de pesquisa, privilegiando experiências concretas e a sistematização da informação em função daquilo que as crianças manifestavam querer saber. Por fim a quarta fase da MTP corresponde à divulgação e avaliação do projeto.

3.4. QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de I-A envolve sempre um problema, quer seja oficialmente detalhado pelo investigador ou não (Coutinho, 2014). Na investigação de cariz qualitativo, o problema é formulado de uma forma generalizada, podendo estar emerso no decorrer da investigação. Assim, neste processo, o problema tem a especial função de direcionar a atenção do investigador para o que está a ser analisado, exercendo assim um papel de guia no decorrer da investigação (Coutinho, 2014). Assim, pode-se concluir que o problema de investigação, independentemente de estar explicitamente formulado ou apenas implícito, assume um papel central no desenvolvimento do estudo. É ele que delimita o foco da investigação,

confere coerência do projeto de I-A orienta a sua estruturação, direciona o enquadramento teórico para a problemática em análise e serve de fundamento para a conceção e elaboração de todo o projeto (Coutinho, 2014).

Em conformidade com a PES, através da observação direta, foi possível perceber que o grupo de crianças demonstrava desinteresse na procura da Área da Biblioteca no tempo de escolha autónoma. Assim, esta problemática constituiu o ponto de partida para a elaboração do projeto de investigação, na valência de educação pré-escolar. Relativamente à questão de partida, esta está alinhada com a problemática acima mencionada, sendo esta: “De que forma as estratégias pedagógicas utilizadas influenciaram a procura da Área da Biblioteca pelas crianças?”.

Perante esta questão, o objetivo geral desta investigação foi promover o interesse das crianças pela Área da Biblioteca através de estratégias pedagógicas adequadas.

Relativamente aos objetivos específicos, estes são: identificar fatores que levam ao desinteresse das crianças pela Área da Biblioteca; analisar a qualidade dos materiais presentes na Área da Biblioteca, na motivação das crianças pela sua escolha; refletir sobre os efeitos das estratégias pedagógicas implementadas no interesse das crianças pela Área da Biblioteca; explorar atividades baseadas em temáticas de interesse do grupo que integrem livros e por fim, promover alterações nos materiais da Área da Biblioteca de modo a torná-la mais apelativa e significativa para o grupo de crianças.

3.5. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS E CUIDADOS ÉTICOS

Para a elaboração da I-A é necessário o investigador pensar em diversas formas de recolher a informação proveniente da mesma. No caso do docente investigador, é fundamental que estes recolham, de forma sistemática, informação sobre a sua própria ação ou intervenção, de modo a compreender os efeitos que estas estão a ter na prática educativa (Coutinho et al., 2009).

A recolha de dados é essencial no processo de I-A, uma vez que permite ao investigador recolher informação rigorosa e contextualizada sobre as suas práticas (Amado, 2017). Na I-A de natureza qualitativa, o processo de recolha de dados centra-se na interpretação aprofundada dos fenómenos e das situações que ocorrem em contexto real, recorrendo a técnicas que possibilitam apreender a realidade educativa tal como ela se manifesta (Amado, 2017). As técnicas de recolha de dados utilizada pela mestranda ao longo do processo de I-A foram: a observação ativa, as notas de campo e a fotografia.

A observação direta constitui uma técnica de recolha de dados amplamente utilizada na investigação em educação, particularmente no âmbito da investigação-ação de natureza qualitativa, por possibilitar ao investigador o acesso à realidade tal como esta se manifesta no seu contexto real. Esta técnica permite recolher informação pormenorizada acerca das interações e das práticas pedagógicas, favorecendo assim uma compreensão aprofundada dos fenómenos educativos em análise (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Coutinho (2014), a observação assume um papel determinante quando é realizada de forma sistemática, intencional e orientada por objetivos previamente definidos, contribuindo assim para a compreensão da realidade educativa a partir do contexto em que se insere. Neste sentido, a observação direta possibilita reconhecer necessidades e potencialidades, promovendo uma análise rigorosa e contextualizada da prática pedagógica. Ao longo da PES, o recurso a esta técnica revelou-se fundamental para a identificação do problema que sustentou o desenvolvimento do projeto de I-A.

As notas de campo foram outra técnica de recolha de dados utilizada pela mestranda, uma vez que possibilitou a organização das observações realizadas no contexto. As notas de campo, são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Deste modo, esta possibilitou documentar frases, diálogos com as crianças, acontecimentos bem como as reflexões que a mestranda iria realizando ao longo do processo. As notas de campo ajudam o investigador a perceber e a acompanhar o desenvolvimento do processo de I-A, garantem rigor ao processo investigativo, integrando a observação com o

registo e a descrição com a reflexão, o que se revela determinante para a análise coerente dos dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994 & Amado, 2017).

Os registos fotográficos constata-se uma técnica de recolha de dados que está intimamente ligada ao processo de investigação de cariz qualitativo e pode ser utilizada de formas muito diversas. A fotografia fornece dados descritivos, que possibilitam compreender “o subjetivo e frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). A utilização desta técnica de recolha de dados ao longo de todo o processo constatou-se fundamental, uma vez que possibilitou o registo de elementos visuais que não são possíveis de captar por via do registo escrito, constituindo um meio mais fidedigno de documentar o que está em observação. De acordo com Sousa e Batista (2011), o recurso a imagens como modalidade de registo na investigação qualitativa assume particular relevância na documentação de contextos, comportamentos, produções e acontecimentos significativos que valorizam a análise, favorecendo uma compreensão mais abrangente da realidade observada.

Na perspetiva de Caetano (2019), a presença da ética na I-A, no ensino e na vida, assume-se como uma reflexão orientada para o bem que acompanha e dá sentido à ação humana, orientando o indivíduo na relação consigo próprio e na forma como se relaciona com os outros. O serviço do bem constitui o eixo central do processo de I-A, por esse motivo, esta abordagem assume uma relevância fundamental, na medida em que implica um compromisso consciente com a transformação das práticas educativas, das instituições e da sociedade, promovendo o bem.

De acordo com Smith (1990), citado em Caetano (2019), a ética diz respeito a um conjunto de ideais e princípios de ação que evidenciam como os indivíduos se devem relacionar uns com os outros em diversas situações e a reflexão que cada um deve realizar em torno desses ideais e princípios.

A prática educativa da mestranda foi conduzida por um conjunto de cuidado éticos, considerados essenciais para assegurar uma intervenção responsável e respeitosa. O primeiro princípio considerado foi a relevância e qualidade na investigação, ou seja, esta deve ser orientada por questões/problemas que sejam identificados em contexto real. O segundo

corresponde ao consentimento, uma vez que, os participantes não podem ser obrigados a participar no estudo em questão. O terceiro está relacionado a confidencialidade e anonimato de todos os dados, assegurando que toda a informação recolhida no contexto de estágio é tratada com discrição e quando publicada não pode ser identificável. O quarto princípio incidiu na proteção e segurança de todos os intervenientes no processo de investigação, respeitando o bem-estar de todos os intervenientes no processo de I-A. Por fim destacou-se o respeito pela dignidade e participação da criança, reconhecendo-a como sujeito ativo e merecedor de consideração em todo o processo investigativo (ISCTE-IUL, 2016; Bertram et al., 2025).

3.6. RELEVÂNCIA PARA A PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EPE

Esta problemática revelou-se bastante pertinente no contexto de educação pré-escolar, uma vez que esta constitui um espaço privilegiado para a promoção do gosto pela leitura e pelo desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. De acordo com as OCEPE (2016), é através do contacto com os livros que as crianças desenvolvem o prazer da leitura, desenvolvendo assim a sensibilidade estética. “As histórias lidas ou contadas pelo educador ou até mesmo aquelas que são inventadas pelas crianças, são formas de explorar significativamente o texto narrativo” (p.66). É na educação pré-escolar que se inicia “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66).

A relevância deste tema para a prática educativa supervisionada, prende-se com a possibilidade de o educador assumir um papel investigativo sobre o seu próprio ambiente educativo, de forma a procurar compreender os fatores que poderão estar na origem do problema identificado. Deste modo, a investigação em educação permite ao docente analisar criticamente a organização do ambiente educativo, a adequação dos materiais que estão disponibilizados e as estratégias utilizadas para atender ao problema identificado, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças (Alarcão, 2001).

Os espaços na educação pré-escolar são diversos e todos os materiais neles existentes devem ter em conta o modo como irão ser utilizados pelas crianças, de modo a proporcionar momento de aprendizagem significativos (Lopes da Silva et al., 2016). Esta organização deve

ser realizada com intenção pedagógica, uma vez que é a “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 26). Torna-se, assim, necessária uma reflexão contínua por parte do educador, de forma que este possa ser reorganizado, atendendo às necessidades do grupo e potenciando, simultaneamente, novas oportunidades de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, a área da biblioteca, enquanto espaço de aprendizagem, não se limita apenas à presença física de livros numa estante, mas sim exige intencionalidade pedagógica por parte do educador, diversidade de materiais e uma mediação ativa por parte do mesmo.

De acordo com Santos (2010), a leitura de histórias contribui para o “desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário”, como também para “a criação de hábitos de leitura” (p. 14), uma vez que, “a criança apesar de ainda não ler, desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que eleger como modelo e lhe serve como ponto de referência” (p.13).

“A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p. 78).

As crianças em contexto de pré-escolar, ainda não adquiriram o mecanismo da leitura e por esse motivo, o único “mecanismo de leitura” que apresentam é “ler” as ilustrações dos livros. Assim, o educador deve realizar uma seleção criteriosa dos livros infantis para dispor na área da biblioteca como também para realizar um momento de leitura, com a finalidade de as crianças, através das ilustrações, conseguirem compreender a mensagem que o autor está a transmitir (Pimentel, 2017). Neste seguimento, o educador deve ter em atenção a faixa etária das crianças, bem como os interesses manifestados pelo grupo, para conseguir orientar a seleção dos livros, de forma a criar momentos de aprendizagem, desenvolvimento e gosto pela leitura.

A investigação desenvolvida em torno da temática referida acima, revelou-se pertinente para o grupo de crianças em contexto de educação pré-escolar, uma vez que permitiu compreender

de que forma a organização do espaço e a seleção dos materiais influenciam as oportunidades de aprendizagem proporcionadas. Tornou-se evidente que a disposição intencional dos recursos educativos pode favorecer, o interesse das crianças por determinada área e o desenvolvimento integral das mesmas, potenciando múltiplos momentos de exploração e descoberta. A escolha dos materiais assume, assim, um carácter fundamental, devendo ser realizada de forma consciente e ajustada às necessidades e interesses do grupo, de modo a favorecer o prazer em interagir com diferentes recursos nas diferentes áreas da sala de atividades.

Esta temática assume igualmente especial relevância, uma vez que é através do contacto com os livros que as crianças desenvolvem a linguagem, exploram diferentes tipos de comunicação escrita e vão se apropriando progressivamente das letras e dos sons da fala, enriquecendo o seu vocabulário. O livro constitui, deste modo, um meio privilegiado de acesso à literacia, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento comunicativo.

A leitura e o contacto com o livro representam, muitas vezes, uma das primeiras formas de apreensão do mundo por parte da criança. (c.f. Dimensão A). Apesar de ainda não terem adquirido o mecanismo da leitura, as crianças interpretam as ilustrações, constroem significados e atribuem sentido ao que observam, desenvolvendo assim a sua compreensão da realidade e ampliando o seu conhecimento sobre o mundo.

Enquanto futura docente, reconheço a importância e pertinência desta temática, na medida em que o contacto com o livro possibilita às crianças estabelecer relações significativas com as narrativas e, através delas, manifestar uma diversidade de emoções e sentimentos.

3.7. DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

A presente dimensão tem como finalidade descrever, analisar e refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas ao longo da PES. As intervenções pedagógicas aqui apresentadas decorrem de uma abordagem fundamentada na metodologia de I-A, cujas etapas – observação, análise, intervenção e reflexão – foram explícitas ao longo desta dimensão.

As ações desenvolvidas foram estruturadas a partir de metodologias ativas, privilegiando a participação, a cooperação e a centralidade da criança no seu próprio processo de aprendizagem. Para esse efeito, atenderam-se às necessidades e interesses do grupo, bem como aos projetos em desenvolvimento, adotando assim uma postura pedagógica que valoriza o docente enquanto facilitador e mediador do processo de aprendizagem.

Nesta subdimensão, são apresentadas as ações desenvolvidas na PES em contexto de EPE. As atividades foram desenvolvidas a partir da identificação de necessidades e interesses do grupo de crianças, fundamentando-se na metodologia de I-A, nas OCEPE e noutros referenciais teóricos.

A criança é vista como um ser único, com ritmos, experiências e formas de estar e aprender próprias, sendo fundamental compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos indissociáveis (Oliveira, 2022). Desta forma, as decisões pedagógicas tomadas ao longo do estágio basearam-se numa observação sistemática e participante por parte da mestranda.

Entre as ações desenvolvidas destacam-se duas sessões centradas na exploração de livros temáticos, de acordo com os interesses revelados pelo grupo e uma sessão com a divulgação do projeto. O desenvolvimento destas ações partiu do projeto do Sistema Solar, projeto à qual foi iniciado, pela mestranda e o par pedagógico, na segunda semana de estágio e prologou-se durante toda a PES, em contexto de EPE. Esta temática surgiu de um interesse revelado pelo grupo de crianças na primeira semana de estágio e decorreu de uma observação direta e participante da mestranda, com o objetivo de atender às necessidades e interesses do grupo.

Reconhecendo o valor dos livros e da leitura, ainda que não convencional, na educação pré-escolar, e considerando que isto se revelou uma das fragilidades do grupo, um dos principais objetivos destas propostas foi integrar nas atividades propostas e na área da biblioteca livros temáticos que atendessem aos interesses das crianças, uma vez que as mesmas, no tempo de escolha autónoma, demonstravam um elevado desinteresse na procura da área da biblioteca.

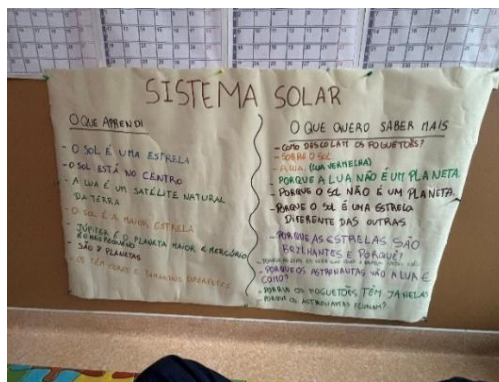
3.8. PRIMEIRA SESSÃO

Através da observação direta, a mestranda conseguiu perceber que a área da biblioteca não estava organizada de forma apelativa, nem de acordo com os interesses das mesmas, uma vez que nela continha livros antigos, o que não estimulava a curiosidade das crianças em descobrir novos livros e sentir prazer na leitura. Em diálogo com a educadora cooperante, a mestranda pôde igualmente constatar que esta reconhecia a mesma fragilidade no grupo de crianças. Em resposta a essa necessidade, a educadora introduziu um novo elemento na área da biblioteca, uma tenda em forma de nave espacial, com a intenção de despertar o interesse e a curiosidade das crianças, incentivando uma maior procura desta área no tempo de escolha autónoma (Apêndice 1).

Partindo da temática do Sistema Solar, a mestranda, em colaboração com o par pedagógico, elaborou um painel que estava organizado em duas colunas – “o que aprendi” e “o que quero saber mais” – com o objetivo de orientar as ações pedagógicas a desenvolver posteriormente. Esta estratégia permitiu identificar os conhecimentos prévios das crianças e o que as mesmas já tinham aprendido anteriormente, bem como as suas curiosidades e interesses face ao tema, possibilitando assim uma intervenção pedagógica ajustada e significativa, em consonância com os princípios que defendem a valorização dos interesses das crianças como ponto de partida para a aprendizagem (Apêndice 2). Como referem as OCEPE (2016), o educador deve encerrar a criança como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Nesta decisão pedagógica está presente a terceira fase da MTP, uma vez que a mestranda iniciou a ação através da organização da informação sobre as curiosidades que as crianças revelavam face ao tema do sistema solar (ver figura 3).

Figura 3

Construção do painel (EPE)



Nesta fase da atividade, verificou-se a articulação entre diferentes áreas de conteúdo. No âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, foi promovido o contexto dramático da vida de grupo, bem como o contacto com diversas manifestações culturais, a consciência de si enquanto sujeito que aprende e a partilha das aprendizagens com o grupo. Na Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi privilegiada a linguagem oral, através da criação de um clima favorável à comunicação, da escuta e da valorização do contributo de cada criança, bem como do incentivo ao sentimento de ser escutada e ao interesse em comunicar. Na Área do Conhecimento do Mundo, foram mobilizados os conhecimentos prévios das crianças, valorizando as suas experiências e saberes como ponto de partilha para o desenvolvimento da atividade.

No decorrer da elaboração do painel, surgiu a curiosidade relacionada com a questão “porque é que a Lua fica vermelha?”. Face a este interesse manifestado pelo grupo, a mestranda desenvolveu uma ação pedagógica que incluiu a exploração do livro “Explora as Estrelas, Os Planetas e outras Maravilhas do Espaço”, com vista a responder à questão levantada pelo grupo de crianças.

A ação pedagógica iniciou-se com um momento de diálogo, no qual as crianças partilharam as suas ideias e hipóteses acerca do fenómeno da Lua aparentar uma cor vermelha, reconhecendo, simultaneamente, que a Lua não possui essa cor de forma permanente. A mestranda recorreu a questões orientadoras como ponto de partida para o desenvolvimento da ação, tais como: “alguma vez olharam para o céu e viram a Lua vermelha?”, “porque é que acham que a Lua fica vermelha?”, “será que a Lua pode ficar vermelha devido aos raios do Sol?”, “Vamos descobrir?”. Estas questões permitiram promover a participação ativa das crianças, conduzindo o diálogo a partir das respostas e contributos do grupo, favorecendo assim a construção partilhada de saberes. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), a pedagogia participativa tem como objetivo o envolvimento da criança na experiência e na construção da aprendizagem através da experiência contínua e interativa. Nesta pedagogia, a criança é vista como um ser com competências e a sua motivação para a aprendizagem baseia-se no interesse que a mesma revela numa determinada tarefa. O educador deve assumir um papel de escuta ativa, valorizando os contributos das crianças e promovendo oportunidades para

que estas se expressem livremente. Esta atitude favorece o desenvolvimento da confiança e incentiva as crianças a manifestarem o seu desejo de comunicar (Lopes da Silva et al., 2016).

Através deste diálogo, verificou-se a articulação entre diferentes áreas de conteúdo. Na Área de Expressão e Comunicação, particularmente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi privilegiada a linguagem oral, através da criação de um clima favorável à comunicação, da escuta e valorização do contributo de cada criança, bem como da promoção do sentimento de ser escutada e do interesse em comunicar. Na Área de Formação Pessoal e Social, foi promovida a consciência de si enquanto sujeito que aprende, assim como a partilha das aprendizagens com o grupo. Por sua vez, na Área do Conhecimento do Mundo, partiu-se dos conhecimentos prévios das crianças e das aprendizagens anteriormente construídas, valorizando os seus saberes como ponto de partida para o desenvolvimento do diálogo.

No seguimento da ação desenvolvida, a mestranda integrou na atividade um livro de curiosidades sobre o espaço, sendo este “Explora as Estrelas, os Planetas e Outras Maravilhas do Espaço”, no qual era abordado o fenómeno do eclipse da lua, frequentemente associado à expressão “Lua vermelha”, procedendo à sua leitura e exploração (Anexo 1). A partir das ilustrações presentes no livro, foi realizado um momento de diálogo, com o objetivo de aprofundar a compreensão do conteúdo apresentado, questionando as crianças sobre o que estava a acontecer com a Lua representada nas ilustrações do livro. A utilização deste recurso revelou-se significativa, uma vez que a mestranda conseguiu observar um elevado nível de envolvimento e interesse por parte das crianças no decorrer da atividade.

Ao longo do momento acima mencionado, a mestranda pôde observar que as crianças haviam consolidado a compreensão do fenómeno do eclipse da lua, uma vez que, através do diálogo que as crianças estabeleciam entre si, explicavam a posição relativa do Sol, da Terra e da Lua, bem como a forma que o eclipse ocorre.

Nesta etapa da atividade, estiveram presentes a Área de Formação Pessoal e Social e a Área do Conhecimento do Mundo. No âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, foi promovida a consciência de si quanto sujeito que aprende, bem como a partilha de aprendizagens com o grupo. Na Área do Conhecimento do Mundo, as aprendizagens desenvolvidas centraram-se

na compreensão do fenómeno apresentado, permitindo às crianças mobilizar e ampliar os seus conhecimentos sobre o tema explorado.

Posteriormente, de modo a favorecer uma compreensão mais clara do fenómeno associado ao facto de a Lua ficar vermelha, a mestranda recorreu à visualização de um vídeo sobre o mesmo (Anexo 2). Este recurso audiovisual permitiu complementar a informação previamente explorada no livro, facilitando a compreensão de fenómeno por parte do grupo. Após a visualização, realizou-se um momento de diálogo em grande grupo, no qual as crianças partilharam as suas interpretações sobre vídeo e estabelecerem relações entre o conteúdo visualizado e a informação apresentada no livro. A inclusão desta estratégia possibilitou observar um elevado nível de interesse, curiosidade e motivação das crianças, reforçando a pertinência da articulação de diferentes recursos pedagógicos na promoção de aprendizagens significativas.

Na visualização do vídeo, estiveram presentes a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, particularmente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No âmbito deste domínio, fora, trabalhados aspetos relacionados com a escuta e valorização do contributo de cada criança, bem como a promoção do sentimento de ser escutada e do interesse em comunicar. A visualização do vídeo contribuiu para que as crianças compreendessem de forma mais clara o fenómeno do eclipse da lua, promovendo, deste modo, uma aprendizagem mais significativa acerca do conteúdo explorado.

Após a visualização do vídeo e do diálogo realizado sobre o mesmo, a mestranda recorreu à utilização de material manipulável não estruturado com o objetivo de simular o fenómeno do eclipse da lua, observado anteriormente no vídeo. Para o efeito, foram utilizadas três bolas de esferovite de diferentes tamanhos e uma lanterna. Num primeiro momento, a mestranda questionou as crianças sobre o que poderia representar cada uma das bolas, à qual as crianças responderam que representavam o Sol, a Terra e a Lua. De seguida, foi clarificado que, na simulação que se iria realizar, a bola que representaria o Sol não seria utilizada, sendo a lanterna o recurso selecionado para simbolizar o Sol e os seus raios de luz.

Nesta etapa da atividade, estiveram presentes a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, particularmente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No âmbito deste domínio, foram trabalhados aspetos relacionados com a escuta e valorização do contributo de cada criança, bem como a promoção do sentimento de ser escutado e do interesse em comunicar. As aprendizagens promovidas nesta fase centraram-se na compreensão do conceito do eclipse lunar, através da utilização de material manipulável, permitindo que as crianças visualisassem e compreendessem melhor o fenómeno explorado.

Posteriormente, a mestranda reuniu as crianças em grande grupo, no tapete e apagou as luzes da sala, de modo a criar um ambiente favorável à compreensão do fenómeno. Com a lanterna ligada, representando o Sol e os seus raios de luz, a mestranda pediu a uma criança para ir ao centro do tapete e, através da manipulação das bolas de esferovite e da lanterna, representar o eclipse da lua, explicando o que acontecia para a lua ficar vermelha. A utilização de materiais manipuláveis não estruturados revelam-se pertinente, uma vez que permitiu às crianças compreenderem de forma concreta e lúdica o fenómeno do eclipse da lua. Os materiais manipuláveis não estruturados constatarem-se muito versáteis, uma vez que permitem que as crianças os explorem de forma livre e criativa, sendo que, quando são utilizados em contexto educativo, potenciam a aprendizagem das crianças (Ernesto, 2020). A utilização destes materiais, ainda que “aparentemente sirva para as brincadeiras das crianças, são uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da criança, devendo esta ter oportunidade de construir, manipular, articular e questionar, recorrendo às mais variadas explorações” (Ernesto, 2020, p. 8).

Nesta, estiveram presentes a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, particularmente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, foi promovida a consciência de si enquanto sujeito que aprende, bem como a partilha de aprendizagens com o grupo. Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, foram trabalhados aspetos relacionados com a escuta e valorização do contributo de cada criança, assim como a promoção do sentimento de ser escutada e do interesse em comunicar.

No final da simulação (ver figura 4), a mestranda propôs a construção de uma maquete representativa do eclipse da lua, questionando o grupo sobre o interesse em participar na mesma. Posto isto, procedeu-se à construção e decoração da mesma. Para tal, foram utilizadas as três bolas de esferovite de diferentes tamanhos, tintas, pincéis, paus de espetada, cola de esferovite e uma caixa de cartão. Inicialmente, enquanto algumas crianças pintavam as bolas de esferovite de acordo com as características dos respetivos elementos – o Sol amarelo, a Terra azul e verde a Lua vermelha – as restantes dedicavam-se à pintura da caixa de cartão, de forma a representar o espaço. Esta atividade permitiu a participação ativa da criança, a cooperação e a criatividade das crianças (Apêndices 3 e 4).

Figura 4

Pintura das bolas de esferovite e construção da maquete (EPE)



Nesta, estiveram presentes a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, particularmente no Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Visuais. No âmbito deste subdomínio, foi valorizada a importância do acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos, incluindo materiais de uso utilitário ou reutilizáveis, possibilitando às crianças a exploração, a experimentação e a construção de aprendizagens através da expressão visual.

No dia seguinte, após os materiais se encontrarem devidamente secos, a mestranda reuniu as crianças em grande grupo e realizou um diálogo com as mesmas sobre o que era o eclipse da lua, com o objetivo de perceber se as crianças adquiriram o conhecimento. Posto isto, a mestranda selecionou duas crianças para finalizarem a construção da maquete do eclipse da

lua. Para a finalização da maquete, foram utilizados paus de espetada e cola de esferovite, de forma a unir as diferentes bolas.

Nesta sequência didática, estiveram presentes a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, contemplando o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Educação Artística, especificamente o Subdomínio das Artes Visuais. No âmbito das Artes Visuais, foi valorizada a importância do acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos, incluindo materiais de uso utilitário ou reutilizáveis, permitindo às crianças explorar diferentes possibilidades de expressão, experimentação e construção de conhecimento.

Relativamente às aprendizagens a promover, esta sequência didática centrou-se na compreensão do conceito de eclipse lunar e de forma como este fenómeno ocorreu. Simultaneamente, procurou-se aprofundar o conhecimento sobre alguns constituintes do Sistema Solar, nomeadamente o Sol, a Terra e a Lua. Ao longo das atividades, as diferentes áreas de conteúdos foram trabalhadas de forma articulada, promovendo uma aprendizagem integrada e significativa.

3.9. SEGUNDA SESSÃO

Na segunda ação desenvolvida, voltou a recorrer-se ao painel anteriormente construído com as crianças, com o objetivo de identificar as suas curiosidades relativamente à temática do Sistema Solar e, simultaneamente, orientar as ações pedagógicas a desenvolver pela mestrandia. Através do painel, foi possível constatar o interesse manifestado pelo grupo em saber mais sobre as estrelas.

Face a esta curiosidade manifestada pelo grupo, a mestrandia desenvolveu uma ação pedagógica que incluiu a exploração do livro “Como apanhar uma estrela”, com vista a responder à curiosidade manifestada (Anexo 3). A ação iniciou-se com um diálogo sobre a capa do livro, sendo este conduzido pelas seguintes questões orientadoras: “o que acham que vai falar o livro?”, “o que conseguem ver na capa do livro?”, “sabem o que são estrelas?”, “onde podemos ver estrelas?”, “onde estão as estrelas?”, entre outras. Estas questões

favoreceram a participação ativa das crianças, orientado o diálogo a partir dos seus contributos e respostas. Posteriormente ao diálogo procedeu-se à leitura do mesmo.

Nesta segunda atividade, estiveram presentes a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, particularmente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No âmbito deste domínio, foram trabalhados aspetos relacionados com a escuta e a valorização do contributo de cada criança, bem como a promoção do sentimento de ser escutada e do interesse em comunicar, favorecendo a participação ativa das crianças no decorrer da atividade.

No final da leitura, realizou-se um momento de diálogo com o grupo, com o objetivo de explorar a narrativa bem como as respetivas ilustrações. Este diálogo foi orientado por um conjunto de questões, nomeadamente: “do que falava a história?”, “porque é que o menino se sentia triste?”, “acham que é possível apanhar uma estrela?”, “como se sentiu o menino depois de conseguir apanhar uma estrela?”, “as estrelas são todas iguais ou existem estrelas diferentes?”, “quais são as estrelas que conhecem?”. Estas questões permitiram estimular a reflexão, a expressão de ideias e a partilha de interpretações por parte da criança.

Nesta segunda atividade, estiveram presentes a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, particularmente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No âmbito deste domínio, foram trabalhados aspetos relacionados com a escuta e valorização do contributo de cada criança, bem como a promoção do sentimento de ser escutada e do interesse em comunicar, favorecendo a participação ativas das crianças no desenvolvimento da atividade. A aprendizagem promovida nesta fase centrou-se na distinção entre estrelas cadentes e estrelas comuns, bem como na compreensão do motivo pela qual as estrelas cadentes aparentam brilhar mais intensamente do que as restantes.

Relativamente às últimas questões colocadas, as crianças referiram que as estrelas não são todas iguais, identificando a existência de estrelas maiores, estrelas menores, estrelas consideradas “normais” e estrelas cadentes. Posto isto, a mestranda questionou o grupo sobre realizaram uma “caça à estrela”, proposta que foi acolhida com bastante entusiasmo por parte das crianças.

Para a concretização da atividade “caça à estrela”, a mestranda organizou o grande grupo em dois grupos de seis crianças e um grupo de sete crianças. Previamente foram escondidas diversas estrelas pela sala de atividades, tendo um dos grupos a tarefa de encontrar as estrelas que estavam escondidas pelo espaço. Em simultâneo, foram colocadas duas caixas de cartão em cima das mesas de trabalho cheias de folhas de jornal, sob as quais se encontravam outras estrelas. Nestas os restantes grupos tinham como função encontrar as estrelas através da exploração tátil. Após a organização dos materiais, a mestranda informou as crianças que deveriam procurar as estrelas que estavam escondidas pela sala, bem como as estrelas que estavam dentro das caixas e à medida que as encontrassem, deveriam guardá-las. Nesta esteve presente a Área de Formação Pessoal e Social, no âmbito da qual foi promovida a consciência de si enquanto sujeito que aprende.

Concluída a atividade, a mestranda reuniu novamente o grande grupo na área central da sala, o tapete, e realizou um diálogo com as mesmas, com o objetivo de partilhar e refletir sobre a experiência vivenciada, bem como mostrarem as estrelas que tinham encontrado. Para a realização deste diálogo, a mestranda orientou-o com as seguintes questões orientadoras: “quais foram as estrelas que apanharam?”, à qual as crianças responderam “estrelas normais e estrelas cadentes”, “como se sentiram a apanhar as estrelas?”, à qual as crianças responderam “senti-me bem, agora tenho uma estrela comigo”. Posteriormente, a mestranda retomou a exploração do livro, introduzido na atividade da Lua Vermelha, “Explora as Estrelas, Os Planetas e outras Maravilhas do Espaço”, uma vez que este apresentava informação relevante sobre as estrelas, explicando, em particular o conceito de estrela cadente, designadas cientificamente por meteoros, bem como a sua formação e o motivo pela qual são observadas com um aspeto luminoso. A atividade “caça à estrela” bem como o diálogo sobre a mesma, constituiu o ponto de partida para a atividade subsequente, estabelecendo uma articulação com o domínio da matemática. Nesta etapa da atividade, esteve presente a Área de Expressão e Comunicação, particularmente no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Na sequência do diálogo realizado, a mestranda solicitou às crianças para levantarem as estrelas encontradas, de modo que todos os colegas as pudessem observar. A partir deste momento, realizou-se um exercício de comparação, onde as crianças tinham de identificar,

entre as estrelas “normais”, qual correspondia à de menor dimensão, seguida daquela que lhe sucedia em tamanho e assim sucessivamente. Posteriormente, realizou-se o mesmo procedimento com as estrelas cadentes, iniciando pela de maior dimensão e avançando de forma gradual. Esta dinâmica teve como finalidade a introdução dos conceitos de maior e menor, bem como a exploração inicial das noções de ordem crescente e ordem decrescente, de forma simples. O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito cedo e na educação pré-escolar deve-se dar continuidade a essas aprendizagens, sustentando e incentivando a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de aprender. Os conceitos matemáticos apreendidos nestas idades, podem influenciar positivamente a aprendizagem da matemática nos anos seguintes e é nestas idades que a matemática tem um maior impacto, assim, compete ao educador proporcionar múltiplos momentos de aprendizagem, de modo a construir uma base sólida de conhecimentos matemáticos (Lopes da Silva et al. 2016).

Após a identificação da estrela de menor dimensão, a mestranda colocou a mesma sobre um papel de cenário e solicitou às crianças a observarem as restantes estrelas e selecionar aquela que deveria ocupar a posição seguinte, ordenando assim as estrelas por ordem crescente (Apêndice 5). Concluída esta sequência, a mestranda reforçou o significado da ordem crescente (ver figura 5), explicando que esta se organiza da estrela menor para a estrela maior. Para facilitar a compreensão, recorreu a uma analogia com o crescimento das próprias crianças, explicando que as mesmas quando nascem são menores e à medida que vão crescendo vão ficando maiores. “No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 74).

Figura 5
Ordem crescente e decrescente das estrelas (EPE)



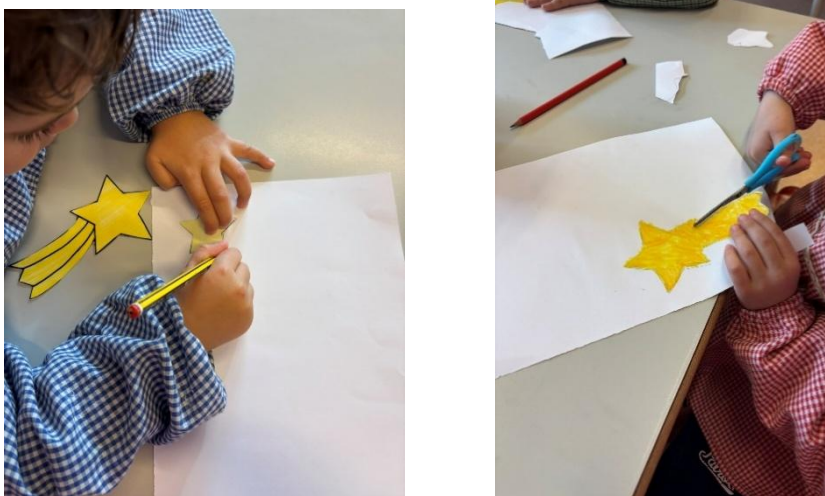
Posteriormente à construção da ordem crescente das estrelas, deu-se início à exploração da ordem decrescente. Para isso, a mestranda voltou a solicitar às crianças que tinham as estrelas cadentes que as levantassem, de modo que todos pudessem observá-las, pedindo-lhes posteriormente que identificassem a estrela de maior dimensão. Seguidamente, a mestranda colocou a estrela selecionada no papel de cenário e procedeu ao mesmo mecanismo da ordem crescente, ou seja, solicitou ao grupo que selecionassem a estrela que deveria ocupar a posição seguinte e assim sucessivamente, de forma a ordenar as estrelas por ordem decrescente (Apêndice 5). Nesta fase da atividade, deu-se continuidade à exploração da Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, através da abordagem à ordem crescente e à ordem decrescente. Deste modo, promoveu-se a apropriação destes conceitos, ainda que de forma simplificada, compreendendo a organização de elementos do menor para o maior e do maior para o menor.

As áreas de conteúdo presentes nesta atividade foram a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática. No âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, foi promovida a consciência de si enquanto sujeito que aprende, bem como a partilha de aprendizagens com o grupo. Relativamente ao Domínio da Matemática, foi valorizada a presença da matemática no quotidiano, permitindo às crianças estabelecer relações entre os conceitos matemáticos e situações concretas da atividade desenvolvida.

Como atividade final, todas as crianças realizaram um desenho de uma estrela (ver figura 6), podendo desenhar uma estrela convencional ou uma estrela cadente, com o objetivo de ser recortada e integrado no cenário da sala que simboliza o espaço. Para a concretização desta atividade, foram disponibilizados diversos materiais tais como: molde das estrelas (para as crianças que quisessem contornar o molde), papel cavaleiro, tesoura, cola, marcadores, lápis de cor, lápis de cera, lápis de carvão e borracha (Apêndice 6).

Figura 6

Desenho e recorte da estrela para colocar no céu imersivo (EPE)



Nesta fase da atividade, estiveram presentes a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, particularmente no Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Visuais.

3.10. TERCEIRA SESSÃO

O culminar das atividades desenvolvidas ao longo do estágio coincidiu com a última fase da MTP, correspondentes à apresentação e divulgação do projeto. Neste sentido, foi realizada uma apresentação do projeto sobre o Sistema Solar dirigida às famílias, permitindo que estas pudessem conhecer o percurso desenvolvido pelas crianças, bem como as aprendizagens construídas ao longo do projeto.

Para a apresentação do projeto, o grupo de criança foi organizado em dois grupos de seis crianças e um grupo de sete crianças, ficando cada grupo responsável pela apresentação das diferentes atividades desenvolvidas ao longo do projeto. A apresentação foi estruturada em três postos distintos. No primeiro posto, foi exposta a maquete construída para a exploração dos planetas do sistema solar (nome, cor, tamanho, posição), o painel com as curiosidades manifestadas pelas crianças acerca do tema, bem como as pesquisas realizadas tanto em contexto escolar como em contexto familiar. Neste espaço também foram expostos os livros utilizados como suporte às pesquisas desenvolvidas.

No segundo posto, foi exposta a maquete contruída para a exploração do eclipse da lua, o céu imersivo colocado nas janelas da sala, as estrelas aí representadas, a Lua construída para a abordagem às suas diferentes fases e os livros utilizados na dinamização das atividades. Por fim, no terceiro posto, foram apresentados os registos realizados pelas crianças sobre as profissões, o papel cenário construído em conjunto com o grupo relativamente à ordem crescente e decrescente das estrelas, bem como o painel com as alturas das crianças. Nesta também estavam incluídos os livros utilizados para a dinamização das atividades.

No final da explicação das diversas atividades desenvolvidas ao longo do projeto, foi apresentada uma dança alusiva ao Sistema Solar, que as crianças foram ensaiando ao longo do percurso realizado. Após este momento, foi ainda promovido um momento de confraternização com as famílias, favorecendo a proximidade entre o contexto educativo e o contexto familiar.

A presença das famílias assumiu, assim, um papel fundamental, uma vez que contribuiu para o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas crianças e para a valorização das suas conquistas. A articulação entre a instituição educativa e a família revelou-se essencial para promover um acompanhamento mais próximo e coerente do desenvolvimento infantil, permitindo que as aprendizagens construídas no contexto educativo fossem partilhadas, reconhecidas e valorizadas também no contexto familiar. A relação entre a escola e a família devem ser vistos de forma holística e não se podem focar apenas nas atividades a desenvolver (Mata et al., 2022). De acordo com Epstein (2011), citado por Mata et al. (2022), a parceria entre a escola e a família deve ser perspectivada como uma “relação entre contextos educativos promotores de aprendizagem e desenvolvimento” (p.265).

Deste modo, a apresentação final do projeto não representou apenas a divulgação das atividades realizadas, mas também um momento de partilha, reconhecimento e envolvimento, no qual as crianças tiveram oportunidade de comunicar as suas aprendizagens e de se sentirem valorizadas perante as suas famílias.

3.11. RESULTADOS OBTIDOS

Relativamente aos resultados obtidos a partir das duas ações anteriormente descritas, foi possível constatar que, numa fase inicial, a Área da Biblioteca apresentava uma reduzida procura, chegava até a ser invisível face às restantes áreas da sala de atividades. Contudo, com o decorrer o tempo e na sequência da inclusão sistemática de livros, cujas temáticas iam ao encontro dos interesses revelados pelo grupo, bem como da sua presença constante na Área da Biblioteca, verificou-se um aumento significativo da sua procura (ver figura 7). Progressivamente, a mestranda observou um maior envolvimento das crianças em atividades que integravam livros e que cada vez mais procuravam a Área da Biblioteca no tempo de escolha autónoma. (Apêndice 7)

Figura 7

Crianças a explorar os livros utilizados nas atividades, na área da biblioteca (EPE)



A mestranda observou e registou (ver figura 8) que a Área da Biblioteca deixou de ser invisível e começou a ser vista como uma área de interesse como todas as restantes, pelo facto de nela estarem presentes livros de temáticas de interesse para o grupo (Apêndice 8).

Figura 8

Notas de campo (EPE)

O que as crianças dizem:
 "Adriana, podemos ir para a área da biblioteca para me lerem um livro?" ()
 "Adriana, podemos ir para a área da biblioteca para me lerem um livro?" ()
 "Professora, podes me ler este livro?" ()
 Uma crescente procura pela área da biblioteca e para explorar os livros.
 O que as crianças dizem:
 "professora podes ler um livro?" ()
 "Vais ler um livro?" () (4/12/25)

- Constantemente as crianças correm a quem ler mais livros e que a educadora e as estagiárias, leiam mais livros para eles, tanto nas atividades orientadas, como na biblioteca livre.
 - Antes a área da biblioteca não era muito explorada, até ao momento a lerem livros e des correram a área exploraram a mesma área na biblioteca livre.
 - Quando não as estagiárias e a educadora trazem livros de quem interessam e envolvem-se muito mais nas atividades e estão mais atentas.

A partir da disponibilização, na Área da Biblioteca e dos livros explorados ao longo das ações

desenvolvidas, tornou-se evidente uma alteração nas dinâmicas do grupo, uma vez que, de forma consistente, as crianças passaram a escolher este espaço nos tempos de escolha autónoma, dedicando-se à exploração dos livros introduzidos pela mestrande, bem como de livros disponibilizados pela educadora cooperante e pelo par pedagógico, de acordo com as temáticas de interesse.

Através da reorganização e substituição dos materiais existentes na Área da Biblioteca, nos quais não suscitavam particular interesse no grupo de crianças, por materiais ajustados às suas curiosidades, necessidades e interesses, a mestrande pôde constatar que a seleção e a disposição dos recursos influenciavam a frequência com que esta área era procurada durante o tempo de escolha autónoma. Após esta alteração, verificou-se uma maior adesão por parte das crianças, que passaram a recorrer com mais regularidade a este espaço. Esta evidência permitiu reconhecer a importância de uma escolha criteriosa e intencional dos materiais disponibilizados nas diferentes áreas da sala, de modo a favorecer o envolvimento, a autonomia e a participação ativa das crianças nas experiências educativas propostas pelo ambiente pedagógico.

Assim, a Área da Biblioteca deixou de ser percecionada como um espaço secundário, passando a assumir um papel significativo no quotidiano educativo, enquanto espaço de interesse, exploração e aprendizagem.

Os dados recolhidos permitiram verificar uma alteração gradual na relação das crianças com a Área da Biblioteca. Numa fase inicial, este espaço era pouco procurado durante os momentos de escolha autónoma. Após a reorganização dos materiais e a introdução de livros relacionados com os interesses do grupo, observou-se interações mais prolongadas com os livros. Esta evolução sugeriu que a intencionalidade pedagógica na organização do ambiente educativo influenciou positivamente o envolvimento das crianças com a literatura infantil.

A tabela seguinte (ver figura 9) sintetiza os principais indicadores observados antes e depois das intervenções, bem como as evidências que sustentaram a análise realizada.

Figura 9

Sistematização dos indicadores observados antes e depois da intervenção pedagógica

Indicador Observado	Antes da Intervenção	Depois da Intervenção	Evidência
Procura da biblioteca no tempo de escolha autónoma	Pouco frequente	Mais frequente	Notas de campo
Tempo médio de permanência na biblioteca	Reduzido	Mais prolongado	Observação direta
Interação com os livros	Exploração pontual	Exploração espontânea e partilhada	Fotografias e registos
Comentários das crianças	escassos	Mais perguntas e comentários sobre livros	Notas de campo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a formação inicial docente, a mestranda considerou essencial refletir sobre o percurso académico desenvolvido. Esta reflexão permitiu revisitar momentos significativos, desafios experienciados e aprendizagens construídas ao longo do percurso académico e profissional.

A PES, desenvolvida em duas valências distintas, constituiu uma etapa particularmente relevante no percurso da mestranda, na medida em que lhe permitiu experienciar, de forma mais próxima, as exigências inerentes à prática docente, bem como os desafios, receios e aprendizagens que dela decorrem. Este contexto revelou-se privilegiado para a mobilização, articulação e consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. A possibilidade de intervir diretamente com as crianças permitiu transformar conhecimentos teóricos em práticas pedagógicas contextualizadas, exigindo uma constante capacidade de adaptação, observação, reflexão e tomada de decisão. Assim, o estágio assumiu-se como um espaço de aprendizagem contínua, marcado por desafios, descobertas e oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

No contexto de EPE, um dos principais desafios vivenciados pela mestranda prendeu-se com a autorregulação dos comportamentos das crianças. No ano letivo 2025-2026, o grupo encontrava-se numa fase de adaptação significativa, uma vez que era constituído por crianças provenientes de diferentes salas. A este fator acrescia o facto de a educadora cooperante também se encontrar pela primeira vez naquele contexto educativo e ainda em fase de adaptação, bem como a existência de alterações ao nível das assistentes operacionais ao longo do ano. A presença de estagiárias constituiu igualmente uma nova dinâmica para o grupo. Deste modo, tratou-se de um ano marcado por diversas mudanças, o que tornou a gestão dos comportamentos uma dificuldade particularmente evidente.

Um dos momentos mais marcantes deste percurso consistiu na possibilidade de acompanhar a evolução do grupo, tanto a nível do desenvolvimento global, ao nível das interações entre pares como na relação estabelecida com a mestranda. A observação do desenvolvimento progressivo das crianças permitiu-lhe reconhecer o impacto do trabalho desenvolvido ao

longo do estágio, não apenas ao nível das competências cognitivas e pedagógicas, mas também no domínio das competências afetivas e relacionais. Este reconhecimento constituiu um aspeto particularmente positivo, na medida em que evidenciou a importância da relação pedagógica no desenvolvimento integral das crianças.

Relativamente ao 1.º CEB, as principais dificuldades sentidas pela mestranda, ao nível profissional, estiveram associadas à gestão do tempo e à avaliação. No que diz respeito à gestão do tempo, verificou-se que as atividades nem sempre decorriam dentro do período inicialmente previsto, exigindo uma postura flexível e uma constante capacidade de adaptação às necessidades e ritmos dos alunos. Quanto à avaliação, a mestranda, em diálogo com a professora cooperante, reconheceu que este domínio constituiu uma lacuna ao longo da prática, sobretudo pela reduzida diversificação dos instrumentos avaliativos utilizados. Assim, a mestranda considerou que a avaliação deverá constituir um eixo de maior investimento na sua prática docente futura.

A nível pessoal, uma das dificuldades mais significativas relacionou-se com a timidez e a falta de confiança. A mestranda reconheceu que, em alguns momentos, estes fatores constituíram uma barreira à explicitação clara dos conteúdos, à condução das atividades e à captação da atenção dos alunos. Contudo, de forma progressiva e com o apoio da professora cooperante, foi desenvolvendo maior segurança na sua intervenção pedagógica. Ainda assim, identificou este aspeto como uma dimensão a trabalhar no seu percurso profissional, entendendo que a confiança, a clareza comunicativa e a postura em sala assumem elementos fundamentais para o exercício da docência.

No decorrer do estágio em contexto de 1.º CEB, a mestranda destacou momentos emocionalmente significativos, entre os quais o lanche surpresa organizado pelos alunos e pela professora cooperante no último dia de estágio, bem como a relação de afeto estabelecida entre os alunos e a mestranda. Estes momentos assumiram particular relevância, na medida em que evidenciaram a dimensão relacional da profissão docente e a importância dos vínculos afetivos no processo de ensino-aprendizagem. Outro aspeto valorizado pela mestranda relacionou-se com o facto de os alunos se sentirem confiantes e integrados num ambiente educativo seguro, no qual cada um era reconhecido nas suas especificidades. Este

clima de confiança, respeito e valorização individual contribuiu para tornar as aprendizagens mais significativas, uma vez que favoreceu a participação, a expressão de ideias e o envolvimento ativo dos alunos nas diferentes propostas pedagógicas.

Enquanto futura docente, a mestranda considera que um ambiente educativo assente no respeito, na confiança e na valorização de cada criança como um ser único revela-se favorável ao desenvolvimento integral das mesmas. Neste sentido, a criança deve ser reconhecida como um ser ativo, valorizado e respeitado, sendo o erro compreendido como parte integrante do processo de aprendizagem e como oportunidade de crescimento. Assim, a construção de um clima relacional positivo constitui uma dimensão essencial à prática pedagógica, por favorecer aprendizagens mais consistentes, significativas e humanizadas.

As propostas desenvolvidas em contexto de EPE, descritas no presente relatório, nomeadamente o projeto de investigação centrado na exploração do livro assentou no princípio da valorização da criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. O ponto de partida das ações pedagógicas foi, de forma sistemática, a escuta e o diálogo com a criança, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas, alinhadas com as suas curiosidades e interesses, sem descurar a intencionalidade pedagógica da mestranda.

A escolha desta abordagem, revelou-se consciente e coerente com os princípios orientadores presentes nas OCEPE, que defendem a criança como um ser único, competente e participante ativo no seu percurso educativo. Complementarmente, a metodologia de I-A, sustentada na observação participante e sistemática, ancorou as opções pedagógicas em dados recolhidos no contexto real da prática.

A atitude reflexiva adotada pela mestranda traduziu-se numa postura investigativa e indagadora, tal como defende Elliott (1997), ao considerar o professor como investigador da sua própria ação. A articulação entre a ação e a reflexão evidenciou-se, assim, fundamental para o desenvolvimento profissional da mestranda, permitindo-lhe compreender a prática educativa como um processo dinâmico, intencional e permanentemente sujeito a análise e reconstrução.

Outro aspeto que a mestranda considerou relevante ao longo da PES foi o envolvimento das famílias, entendido como uma dimensão essencial da coeducação. A participação das mesmas no percurso educativo das crianças revelou-se de extrema importância, razão pela qual a mestranda e o seu par pedagógico procuraram envolvê-las sempre que possível nas propostas desenvolvidas. Entre os momentos mais significativos, destacou-se a adesão das famílias à apresentação final dos projetos, tanto em contexto de EPE como em contexto de 1.º CEB. A sua presença permitiu valorizar o percurso realizado pelas crianças, reforçando o sentimento de conquista e reconhecimento, não apenas para estas, mas também para a mestranda.

O estágio desenvolvido em contexto de 1.º CEB marcou a mestranda de uma forma profundamente positiva, uma vez que lhe permitiu contactar com uma forma de organização e intervenção pedagógica distinta daquela que havia experienciado enquanto aluna neste nível de ensino. Neste contexto, a mestranda pôde observar, de forma concreta, a articulação entre a teoria e a prática, reconhecendo a centralidade da criança no seu próprio processo de aprendizagem.

Ao longo do estágio nesta valência, a mestranda foi refletindo de forma sistemática sobre a conceção de escola, a organização da sala de aula, o papel do professor e o lugar atribuído ao aluno no processo educativo. Esta reflexão levou-a, igualmente, a estabelecer relações entre o seu percurso enquanto aluna do 1.º CEB e a sua construção identitária enquanto futura docente. Neste sentido, o estágio constituiu, sem dúvida, um marco relevante na formação profissional, permitindo-lhe compreender a importância da escola na vida das crianças, não apenas ao nível académico, mas também nas dimensões social, emocional e pessoal.

A AC revelou-se, igualmente, um aspeto marcante na prática desenvolvida. A integração desta metodologia possibilitou a construção de uma dinâmica de sala de aula diferenciada, assente na entreajuda, na escuta ativa, na corresponsabilidade e no respeito pela diversidade. A implementação da AC no 1.º CEB evidenciou, assim, que a cooperação constitui uma via relevante para a promoção da inclusão, da participação e do sucesso educativo.

As Narrativas Colaborativas constituíram, por sua vez, um instrumento essencial ao longo da PES, na medida em que possibilitaram momentos de análise, reflexão e problematização das

práticas educativas desenvolvidas. Estas narrativas contribuíram para a compreensão da importância da reflexão pós-ação no exercício da docência, permitindo à mestranda analisar criticamente a sua intervenção e identificar aspetos a melhorar. O *feedback* obtido por parte dos docentes cooperantes e da supervisora institucional assumiu, neste processo, um papel revelante, constituindo uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional para a mestranda.

Em suma, a PES revelou-se uma etapa fundamental na formação da mestranda, uma vez que lhe permitiu contactar, de forma direta e contextualizada, com as exigências, responsabilidades e desafios inerentes à profissão docente. Este percurso assumiu particular relevância, não apenas pela possibilidade de mobilizar conhecimentos teóricos, mas também pelo contacto com metodologias de trabalho distintas daquelas que a mestranda havia experienciado ao longo do seu percurso escolar.

Enquanto futura docente, a mestranda perspetivou a sua prática profissional a partir de uma conceção de educação centrada na valorização de cada criança, no reconhecimento do brincar como dimensão essencial ao desenvolvimento e na construção de ambientes educativos inclusivos, nos quais todos possam participar, aprender e desenvolver-se integralmente. Neste sentido, considera fundamental observar cada criança na sua individualidade, acolher as suas especificidades e promover práticas pedagógicas assentes no respeito, na escuta e na valorização da diferença.

A mestranda reconhece, ainda, que o exercício da docência não se limita à transmissão de conhecimentos, exigindo igualmente uma dimensão humana, relacional e afetiva. Assim, compreende que educar implica, cuidar, ouvir, apoiar e estabelecer relações de proximidade, uma vez que a qualidade das aprendizagens se encontra profundamente ligada aos vínculos de confiança e afeto construídos entre a criança e o educador/professor.

A mestranda concluiu a sua formação inicial reconhecendo que este percurso foi marcado por aprendizagens, desafios e conquistas significativas. O fim desta etapa não representou um ponto de chegada, mas sim o início de um processo contínuo de aprendizagem, construção e desenvolvimento profissional enquanto futura docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação (3.ª ed.)*. Imprensa da Universidade de Coimbra. [manual de investiga o qualitativa em educa o.pdf](#)
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bertram, T., Formosinho, J., Gaywood, D., Koutoulas, J., Loizou, E., Lyndon, H., Pascal, C., & Vandenbroeck, M. (2025). *EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers*. <https://eprints.glos.ac.uk/14682/1/14682%20Bertram%20et%20al%20%282025%29%20EECERA%20Ethical%20Code%20for%20Early%20Childhood%20Researchers.pdf>
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Qualitative Research for Education*. ISBN: 9720341122. Porto Editora. Coleção ciências da educação
- Caetano, A. (2019). *Ética na investigação-ação- alguns apontamentos de reflexão*. Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa.
- Cardoso, P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*.
- Cardoso, S. (2018). *A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. [Relatório, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/ee02dc2e-68e0-42d6-93e2-0ed4baf323e0>
- Castro, J., Morgan, K. & Mesquita, I. (2012). *Investigação-ação; conceção, metodologia e aplicação*. In A. Rosado, C. Colado & I. Mesquita (eds). *Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências do Desporto*. (pp. 101-125). Edições FMH, disponível em https://www.researchgate.net/publication/257222183_Investigacao-acao_concecao_metodologia_e_aplicacao.
- Castro, J., Morgan, K. & Mesquita, I. (2012). *Investigação-acção: concepção, metodologia e aplicação*. [University of Wales Institute of Cardiff, Reino Unido].

- Cortesão, L. (1998). *Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação*. Revista de Educação, VII (1), 27-33.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2.ª edição. Almedina
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira S. (2009). *Investigação ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura, vol. XIII, n.º 2, pp. 445-479.
- Cunha, F. & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças*. Revista Interações, n.º41, 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Decreto-Lei 147/1997, 11-06-1997 - Diário da república n.º 133/1997, serie I-A DE 1997-06-11, PP. 2828-2834, Ministério da Educação <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>
- Decreto-Lei 240/2001 (2001) de 30/08/2001. Diário da República n.º 201, Série I-A de 2001-08-30, páginas 5569-5572. Ministério da Educação <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 3/07/2012. Diário da República n.º 126, Série I de 2012-07-02, páginas 3340-3364. Ministério da Educação e Ciência. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, 30/08/2001- Diário da República n.º 201, Série I-A de 2001-08-30, páginas 5572 – 5575. Ministério da Educação <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 54/18 6/07/2018. Diário da República n.º 129, Série I de 2018-06-06 páginas 2918 – 2928. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6/07/2018. Diário da República n.º 129, Série I de 2018-06-06, páginas 1 – 24. Ministério da Educação.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22/04/2008. Diário da República n.º 79, Série I de 2008-04-22, páginas 2341 – 2356. Ministério da Educação.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014). Diário da República n.º 92, Série I de 2015-05-14, páginas 2819 - 2828. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (2010). *Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI*.
https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_000109590_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_cc7f4856-12e7-450d-98e8-b3caa6c4251d%3F%3D109590por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000109590_por/PDF/109590por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A141%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D

Direção-Geral da Educação (2025). *Aprendizagens Essenciais da Cidadania e Desenvolvimento / 1.º ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania-desenvolvimento.pdf

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press

Ernesto, D. (2020). *Materiais manipuláveis não estruturados, como recurso pedagógico, em contexto de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico*. [Relatório Final, Escola Superior de Educação de Bragança]. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de

Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/52b05337-ef0f-45e6-a145-eb4b3f7b725f>

Ferreira, C. (2013). *Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto*. *Educar em Revista*, 48, 309-328.

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições Asa.

Fullan, M. (2009). *O significado da mudança educacional* (4 ed.). RS: Artmed.

Gonçalves, S. (2017). *Investigação-ação em práticas de liderança educacional*. Coleção Universitária, n.º 15, ISBN: 978-972-674-810-6. Universidade Aberta. Research Gate. https://www.researchgate.net/profile/Isolina-Oliveira/publication/390393137_INVESTIGACAO-ACAO_EM_PRATICAS_DE_LIDERANCA_EDUCACIONAL_ISOLINA_OLIVEIRA_SUSANA_HENRIQUES_ORG/links/67ec354195231d5ba5a9b2fa/INVESTIGACAO-ACAO-EM-PRATICAS-DE-LIDERANCA-EDUCACIONAL-ISOLINA-OLIVEIRA-SUSANA-HENRIQUES-ORG.pdf

Gonçalves, S. (2017). *Investigação-ação em práticas de liderança educacional*. Coleção Universitária, n.º 15, ISBN: 978-972-674-810-6. Universidade Aberta. Research Gate. https://www.researchgate.net/profile/IsolinaOliveira/publication/390393137_INVESTIGACAOACAO_EM_PRATICAS_DE_LIDERANCA_EDUCACIONAL_ISOLINA_OLIVEIRA_SUSANA_HENRIQUES_ORG/links/67ec354195231d5ba5a9b2fa/INVESTIGACAO-ACAO-EM-PRATICAS-DE-LIDERANCA-EDUCACIONAL-ISOLINA-OLIVEIRA-SUSANA-HENRIQUES-ORG.pdf

ISCTE-IUL (2016). *Ética na investigação: melhores práticas, melhor ciência*.

Lei de Bases do Sistema Educativo 1986- 14-10-1986 Diário da República n.º 237, Série I de 1986-10-14, páginas 3067 – 3081, Assembleia Geral
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei N.º 5/1997 (1997). Diário da República n.º 34, Série I-A de 1997-02-10, páginas 670 – 673
Assembleia da República <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lopes da Silva, I., 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

Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos De Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim De Infância*. Maia: Areal Editores.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula- Um Guia Prático Para o Professor*. Lidel.

Lopes, P. (2021). *A metodologia de trabalho de projeto como promotora da aprendizagem na educação pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Científicos de Acesso Aberto de Portugal

Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral de Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem cooperativa e optimização da intervenção pedagógica no ensino básico – 1.º ciclo em Portugal*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela].
<https://investigacion.usc.gal/documentos/5d1df66f29995204f766bf04>
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. Pactor.
- Moreira, S., Mendes, M., Gaspar, R. (2026). *Aprendizagem cooperativa no ensino básico: aprender e crescer juntos*. *Sensos-e*, XIII (1), 29-42.
<https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/6395/4125>
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, (11), 77–98. *Movimento da Escola Moderna*.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf
- Oliveira, C. (2022). *A importância da participação das crianças na educação de infância: “é bom dar ideias e falar do que mais gostamos”*. [Prova para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: a perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora. https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Pereira, A. M. (2017). *O movimento da escola moderna em 1.º ciclo: a influência no processo interativo*. [Relatório Final, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal.

<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/0e5ad485-a5c4-4957-bb9e-e52657891b04>

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. 94 (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Direção-Geral da Educação*.

Pimentel, J. (2017). *A importância das histórias no pré-escolar*. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/5b276228-e727-4653-872d-a642160a867d>

Roldão, M. d. (2000). *Formar Professores. Os Desafios da Profissionalidade e o currículo*. Universidade de Aveiro

Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção*. Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido em Outubro de 2017, de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>

Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério... brincar e aprender na infância*. Porto Editora, Coleção Infância 21. Capítulo II. <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/2778c516-38d7-4cb3-aaee-182e5f5f9f86/content>

Serralha, F. (2009). *Caracterização do movimento da escola moderna*. Revista n.º 35. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância*. Textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf

Soares, A. (2010). *A participação da família no processo ensino-aprendizagem*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/35706>

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lidel.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira S. (2009). Investigação ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, n.º 2, pp. 445-479.

UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convencao-dos-direitos-da-crianca.pdf?utm_source=chatgpt.com

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência–DGIDC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

Plano Anual de Atividades, 2025-2026, Agrupamento de Escolas.

Projeto Curricular, 2025-2029, Agrupamento de Escolas.

Projeto Educativo, 2025-2028, Agrupamento de Escolas.

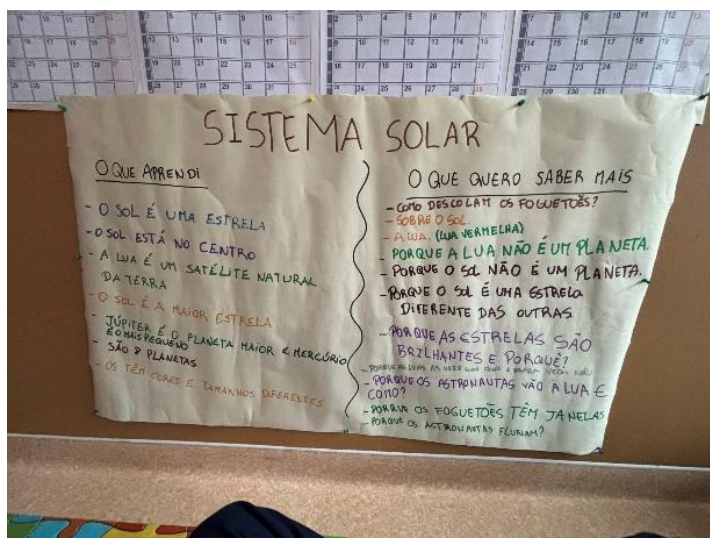
Regulamento Interno, 2025-2029, Agrupamento de Escolas.

APÊNDICES

Apêndice 1- Tenda de foguetão na área da biblioteca (EPE)



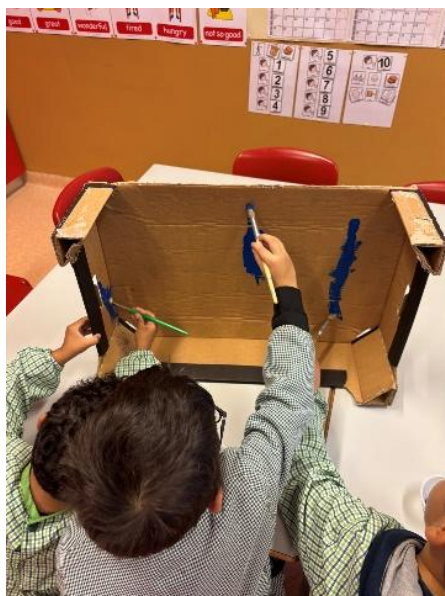
Apêndice 2: Construção do painel: “já sei” e “o que quero saber mais” (EPE)



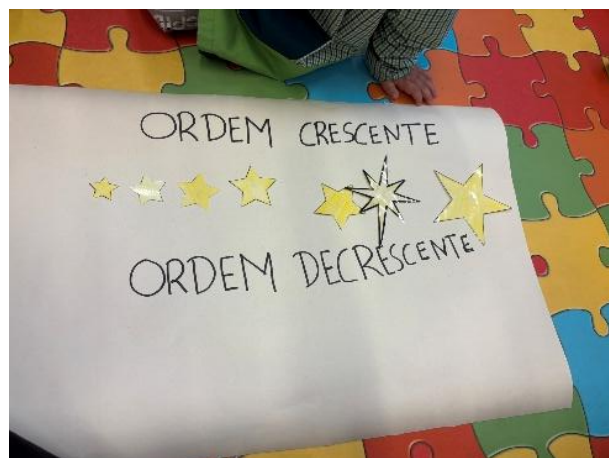
Apêndice 3- Pintura das bolas de esferovite que representam o Sol, a Terra e a Lua vermelha (no eclipse) (EPE)



Apêndice 4- Construção da maquete para o Eclipse da Lua (EPE)



Apêndice 5- Ordem Crescente e Ordem Decrescente das Estrelas (EPE)



Apêndice 6- Desenho e recorte da estrela para colar no céu da sala de atividades (EPE)



Apêndice 7 - Crianças na Área da Biblioteca, no tempo de escolha livre, a explorar livros trazidos pela mestrandia e outros lá existentes (EPE)



Apêndice 8 – Notas de Campo retiradas pela mestranda ao longo do projeto de investigação (EPE)

o que as crianças dizem...

"Adriana, podemos ir para a área da biblioteca para me ler um livro?" ()

"Adriana, podemos acabar de ler o livro que estamos a ler?" ()

"Professora, podes-me ler este livro?" ()

Uma crescente procura pela área da biblioteca e para explorar os livros.

o que as crianças dizem...

"professora podes ler um livro?" ()

"Vais ler um livro?" () (4/12/25)

- Constantemente as crianças recorrem a quem "lê" mais livros e que a educadora e as estagiárias, leiam mais livros para eles, tanto nas atividades orientadas, como na brincadeira livre.

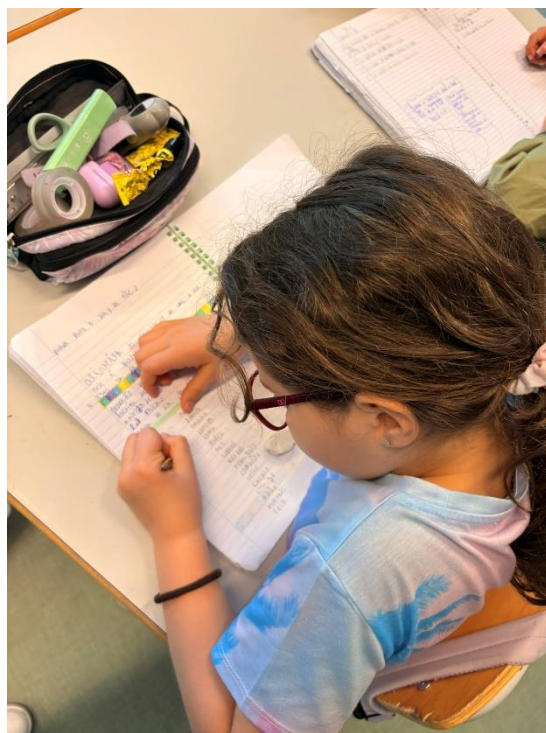
- Antes a área da biblioteca não era muito explorada, até que começaram a ler + livros e descreveram a área explorando a mesma área na brincadeira livre.

- Quando nós as estagiárias e a educadora trazemos livros eles ficam entusiasmados e envolvem-se muito mais nas atividades e estão mais atentos.

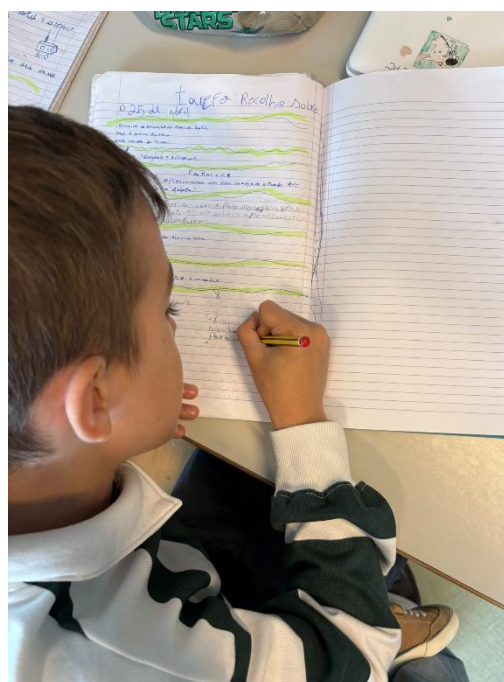
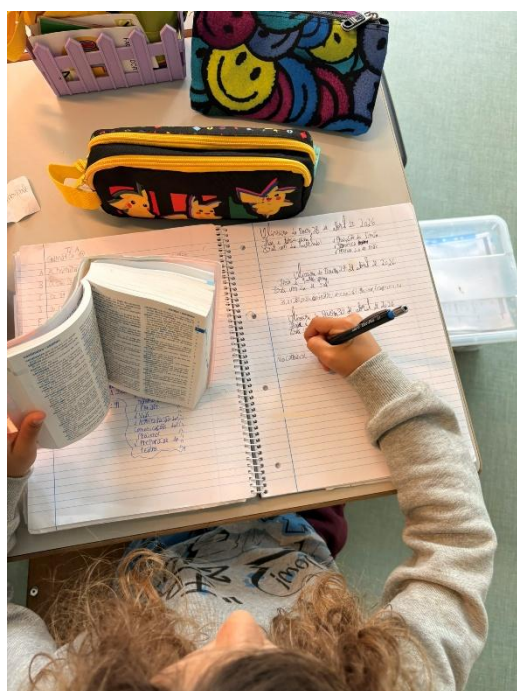
Apêndice 9- Leitura dos livros "Canções do Ar e das Coisas Altas" e "Poemas da Mentira e da Verdade" (1.º CEB)



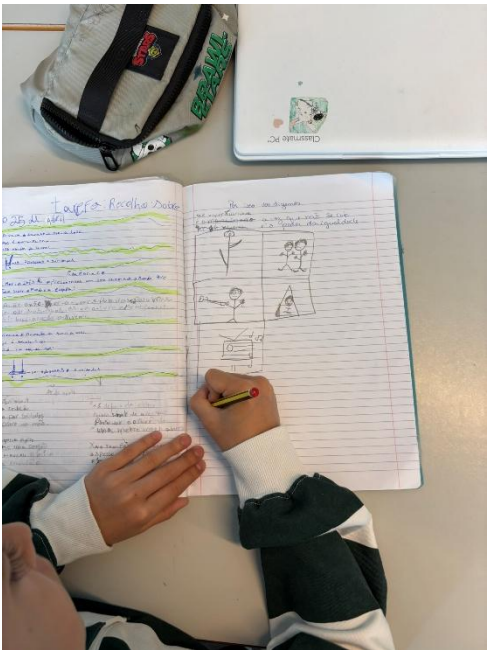
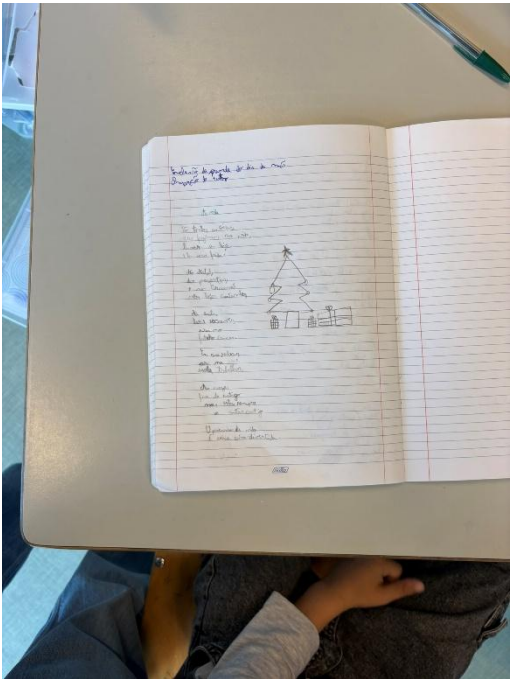
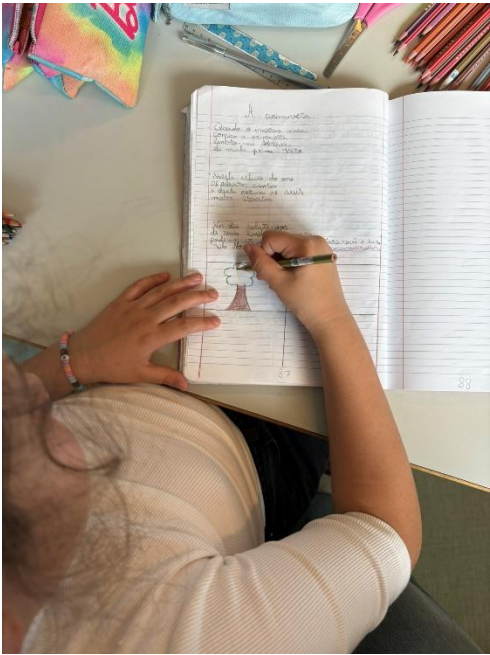
Apêndice 10- Registo das palavras que despertasse agrado sonoro (1.º CEB)



Apêndice 11- Escrita dos Poemas (1.º CEB)



Apêndice 12- Ilustração dos Poemas (1.º CEB)



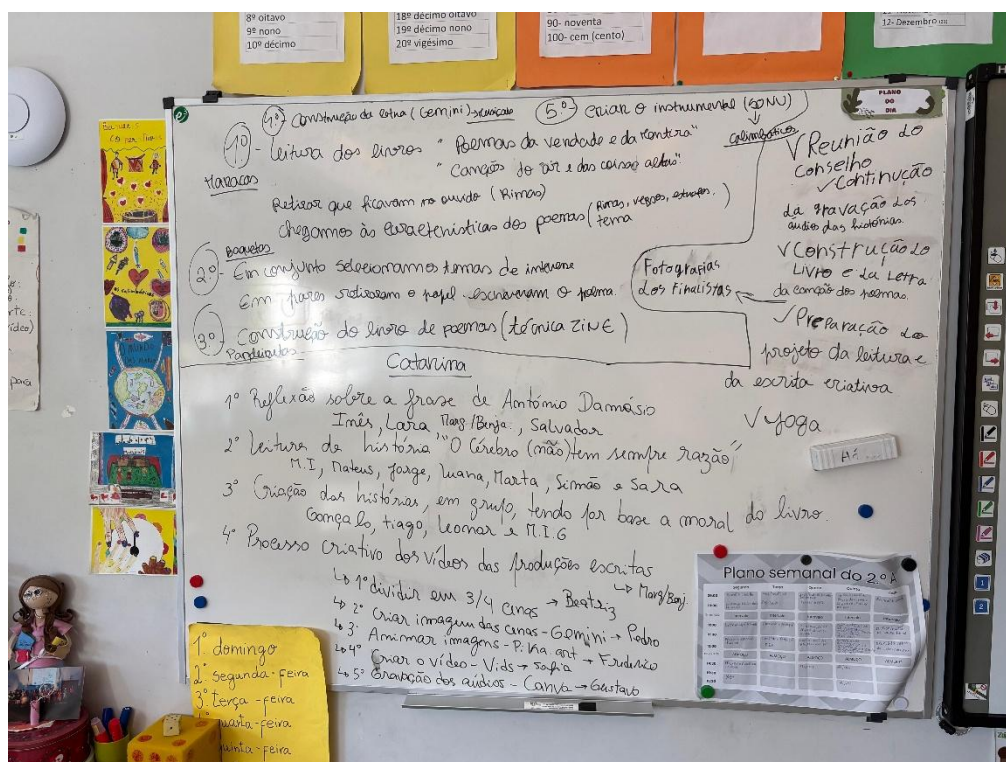
Apêndice 13- Escrita dos poemas no livro construído (1.º CEB)



Apêndice 14- Criação da letra dos poemas (1.º CEB)



Apêndice 15- Organização e distribuição dos grupos para a apresentação às famílias (1.º CEB)



Apêndice 16 – Apresentação aos Pais e Encarregados de Educação (1.ºCEB)



ANEXOS

Anexo 1- Livro para a exploração das curiosidades, titulado “Explora as Estrelas, os Planetas e outras Maravilhas do Espaço”



Anexo 2 – Vídeo utilizado para a explicação do Eclipse da Lua

<https://www.youtube.com/watch?v=i7Zq545gMOo&t=129s>

Anexo 3 – Livro utilizado para o desenvolvimento da atividade das estrelas cadentes



M

MESTRADO

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

A Biblioteca que Aprendeu a Falar
Adriana Filipa da Silva Pereira

