

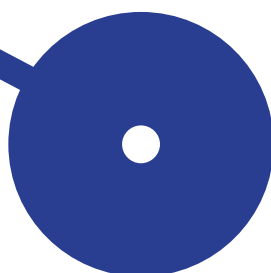
**M**

MESTRADO  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

# Educar para pertencer: O Património como promotor da identidade pessoal e cultural na infância

Rita Alexandra França Antão

05/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rita Alexandra França Antão

**Educar para pertencer: O Património como promotor da identidade  
pessoal e cultural na infância**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Coorientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, maio de 2026

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Rita Alexandra França Antão

**Educar para pertencer: O Património como promotor da identidade  
pessoal e cultural na infância**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Coorientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, maio de 2026

## AGRADECIMENTOS

Quero expressar o meu mais profundo agradecimento à minha família, pelo apoio constante, pela compreensão e pelo incentivo incondicional ao longo de todo este percurso. Em especial, à minha mãe, o meu pilar e a minha fonte inesgotável de amor e inspiração, que nunca me deixou desistir e esteve sempre presente, sobretudo nos momentos mais difíceis. Ao meu irmão, pela cumplicidade, pela capacidade de despertar a minha criatividade e pelas palavras de força. Às minhas avós, pelo carinho, orgulho e ternura com que acompanharam cada etapa minha, e aos meus companheiros de quatro patas, Kurama e Sete, que, como parte da minha família, tornaram os meus dias mais leves e felizes.

Ao meu marido, companheiro de vida, deixo um agradecimento profundo por ter sido o meu abrigo e porto seguro, sempre presente em todos os momentos. À minha sogra, pelo apoio, disponibilidade e incentivo constantes.

Aos amigos, a família que escolhemos, um agradecimento especial, particularmente ao meu par pedagógico e amiga, com quem partilhei desafios e conquistas, e que se tornou alguém que levarei para a vida. À minha amiga Cândida, pela sabedoria, pelos conselhos e pela presença constante.

Agradeço a todas as crianças que participaram neste percurso, bem como às educadoras cooperantes e à equipa educativa, pelo contributo para o meu crescimento pessoal, académico e profissional. Às professoras Mestre Cristina Alves e Doutora Carla Ribeiro, expresso o meu reconhecimento pela orientação, inspiração e apoio constante. Por fim, mas não menos importante, agradeço à Carolina Ferreira, intérprete, por ter proporcionado ao contexto pré-escolar a realização da sessão de Língua Gestual Portuguesa.

A todos, agradeço todas as aprendizagens feitas ao longo deste percurso e por me mostrarem que é possível aprender com amor, sensibilidade e carinho. Este trabalho é também vosso, cada conquista reflete o vosso apoio. Esta é a nossa vitória.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, componente central do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Desenvolvido em contextos de creche e educação pré-escolar, o estágio procurou articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do mestrado com a prática pedagógica, promovendo uma intervenção educativa crítica, intencional e centrada na criança enquanto sujeito ativo do seu desenvolvimento integral, orientada por documentos teóricos e legais que sustentam uma educação de excelência.

A prática pedagógica apoiou-se na Metodologia de Trabalho de Projeto, valorizando os interesses das crianças e a sua participação ativa na construção do conhecimento, incentivando colaboração, curiosidade e investigação, e na Metodologia de Investigação-Ação, que possibilitou um processo contínuo de observação, reflexão e avaliação. A utilização da IA promoveu uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas educativas, apoiando decisões fundamentadas, a adaptação de estratégias e a diversificação das propostas. Este processo contribuiu para uma melhoria contínua, tornando a prática mais intencional, flexível e centrada na participação ativa das crianças, aumentando o seu interesse, motivação e envolvimento.

Um eixo central do trabalho educativo foi a valorização do património, permitindo articular aprendizagens com as famílias, a comunidade, a cultura e a história local. Esta abordagem proporcionou vivências significativas, fundamentais para o desenvolvimento da identidade e do sentido de pertença das crianças. Para além disso, foram integradas estratégias inclusivas, como a utilização da Língua Gestual Portuguesa, e valorizada a diversidade cultural, promovendo simultaneamente o respeito, o pensamento crítico e a participação consciente das crianças nos contextos educativos e culturais em que se inserem.

**Palavras-chave:** Cidadania ativa; História local; Inclusão; Património; Prática Educativa Supervisionada.

## ABSTRACT

This Internship Report was prepared within the scope of Supervised Educational Practice, a core component of the Master's in Early Childhood Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto. Conducted in nursery and preschool settings, the internship sought to integrate the theoretical knowledge acquired throughout the master's programme with pedagogical practice, promoting a critical, intentional educational intervention focused on the child as an active agent in their holistic development, guided by theoretical and legal documents that underpin high-quality education.

The pedagogical practice was based on the Project Work Methodology, valuing the children's interests and their active participation in knowledge construction, encouraging collaboration, curiosity, and inquiry, as well as on the Action-Research Methodology, which enabled a continuous process of observation, reflection, and evaluation. The use of AI fostered deeper reflection on educational practices, supporting informed decision-making, the adaptation of strategies, and the diversification of proposals. This process contributed to continuous improvement, making the practice more intentional, flexible, and centered on children's active participation, enhancing their interest, motivation, and engagement.

A central focus of the educational work was the valorisation of heritage, enabling the articulation of learning with families, the community, culture, and local history. This approach provided meaningful experiences, fundamental for the development of the children's identity and sense of belonging. In addition, inclusive strategies were integrated, such as the use of Portuguese Sign Language, and cultural diversity was valued, simultaneously promoting respect, critical thinking, and the conscious participation of children within the educational contexts in which they are immersed.

**Keywords:** Active Citizenship; Heritage; Inclusion; Local History; Supervised Educational Practice.

## **LISTA DE SIGLAS**

**APEI:** Associação de Profissionais de Educação de Infância

**AAAF:** Atividades de Animação e de Apoio à Família

**1.º CEB:** 1.º Ciclo do Ensino Básico

**CDC:** Convenção dos Direitos da Criança

**EPE:** Educação Pré-Escolar

**Jl:** Jardim de Infância

**MEPE:** Mestrado em Educação Pré-Escolar

**MIA:** Metodologia de Investigação-Ação

**MTP:** Metodologia de Trabalho de Projeto

**NAS:** Necessidades Adicionais de Suporte

**OCEPE:** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OPC:** Orientações Pedagógicas para creche

**PCG:** Projeto Curricular de Grupo

**PES:** Prática Educativa Supervisionada

**PE:** Projeto Educativo

**RE:** Relatório de Estágio

**TEIP:** Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

**ZDP:** Zona de Desenvolvimento Proximal

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Colaboração de X. e S. na procura de letras.....	52
Figura 2 A criança L.O. nomeia uma diferença com a criança S.....	57
Figura 3 Cooperação em pequenos grupos .....	60
Figura 4 Saída em grupo à Fonte dos Leões .....	68
Figura 5 A criança G. desenha o aguadeiro .....	70
Figura 6 O grupo aprende palavras em Língua Gestual Portuguesa .....	73
Figura 7 A criança D.A. desenha por baixo do tampo da mesa.....	74
Figura 8 Mural de exposição completo .....	77

# Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1. A CRIANÇA COMO CIDADÃO.....	3
1.1.1. MODELOS PEDAGÓGICOS.....	6
1.1.2. A HISTÓRIA LOCAL E O PATRIMÓNIO CULTURAL COMO BASE PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ.....	7
1.1.3. O PATRIMÓNIO TRADICIONAL ORAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	10
1.2. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	11
1.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	15
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	20
2.1. CONTEXTO DE CRECHE.....	21
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	21
2.1.2. AMBIENTE EDUCATIVO: ESPAÇOS FÍSICOS, MATERIAIS E ROTINAS.....	24
2.1.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	27
2.1.4. INTERAÇÕES E RELAÇÕES.....	29
2.2. CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	30
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	30
2.2.2. AMBIENTE EDUCATIVO: ESPAÇOS FÍSICOS, MATERIAIS E ROTINAS.....	32
2.2.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	35
2.2.4. INTERAÇÕES E RELAÇÕES.....	37
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	39
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS.....	44
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE.....	44
3.1.1. O MEU PRIMEIRO PATRIMÓNIO: A MINHA IDENTIDADE.....	46
3.1.2. EU E TU: UM PERCURSO PELA SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS.....	54
3.1.3. BRINCAR HEURÍSTICO.....	59
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	62
3.2.1. DO PASSADO AO PRESENTE: CAMINHOS PARA O FUTURO.....	63

REFLEXÃO FINAL.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS.....	89
DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS.....	90

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), realizado na Escola Superior de Educação do Porto. Por meio da descrição, análise e reflexão sobre as experiências vivenciadas durante a PES, este relatório pretende demonstrar o percurso da mestranda, bem como os conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo, nos contextos de creche e educação pré-escolar. Conforme estipulado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), a elaboração e defesa pública do RE constituem um requisito essencial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

Para sustentar os processos de observação, planificação, ação e reflexão durante a PES, a mestranda fundamentou-se em princípios orientadores do trabalho com crianças na primeira infância, destacando a importância de um clima relacional de qualidade, no qual cuidar e educar se encontram interligados (Lopes da Silva et al., 2016). A prática seguiu modelos pedagógicos que reconhecem a criança como sujeito ativo, promovendo autonomia, participação e cidadania. Entre estes, destacam-se o HighScope, que enfatiza a aprendizagem por interação e colaboração; o Movimento da Escola Moderna, que propõe ambientes educativos baseados na cooperação e solidariedade; Reggio Emilia, que valoriza as relações entre crianças, educadores, famílias e comunidade, o modelo Pikler-Lóczy reforça o respeito pelos ritmos individuais da criança e pelas rotinas de cuidado, promovendo autonomia e sensibilidade. A intervenção integrou também contributos de Piaget e Vigotsky, evidenciando a aprendizagem ativa, a reflexão e a mediação da educadora na Zona de Desenvolvimento Proximal, reconhecendo a criança como sujeito competente e capaz de construir a sua identidade. Assim, a mestranda estruturou a prática educativa de forma reflexiva, fundamentada e centrada na criança, com o objetivo de promover relações, cooperação e desenvolvimento integral. Estes princípios e modelos pedagógicos encontram aplicação nos contextos de educação na primeira infância, entendidos como espaços de promoção de competências, nos quais as diversas áreas do desenvolvimento se articulam de forma integrada, valorizando o trabalho em grupo, a cooperação, a expressão artística e a participação da família como elementos centrais do desenvolvimento integral das crianças (Marques et al., 2024).

Ao longo da PES, a mestranda percorreu um percurso exigente e enriquecedor, marcado por reflexões constantes, ajustes de concepções e aprendizagens significativas que contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esta experiência revelou-se mais do que a aplicação de conhecimentos teóricos, constituindo um espaço de construção de sentido, no qual a observação atenta, a escuta ativa e a articulação crítica de saberes permitiram compreender cada criança como sujeito singular, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades. O contacto com contextos diversificados e a adoção de metodologias como investigação-ação e trabalho de projeto evidenciaram a importância de uma prática intencional, participativa e reflexiva, valorizando o brincar, o património e a ligação ao meio cultural e social como recursos fundamentais para a educação. Dessa forma, a PES possibilitou consolidar uma identidade profissional em construção, marcada por uma postura crítica, sensível e comprometida com uma educação que promove o desenvolvimento integral, a cidadania ativa e a capacidade das crianças de intervir de forma consciente e transformadora na sociedade.

O relatório encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico e legal, apresentando os referenciais que sustentaram a prática pedagógica da mestranda, com especial destaque para a criança enquanto cidadã, a história local e o património cultural como contextos educativos, bem como a metodologia de trabalho de projeto (MTP) desenvolvida na educação pré-escolar. O segundo capítulo descreve os contextos de estágio, incluindo as instituições, as salas de atividades, os grupos de crianças e a metodologia de investigação adotada e abordagem teórica da Metodologia de Investigação-Ação (MIA). O terceiro capítulo centra-se na apresentação e análise das ações pedagógicas desenvolvidas em creche e Educação Pré-Escolar (EPE), articulando prática e teoria, e refletindo sobre a intervenção e o envolvimento das crianças. Por fim, apresenta-se uma reflexão crítica sobre o seu percurso, destacando aprendizagens significativas, desafios superados e contributos para a consolidação da sua prática pedagógica.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Com o objetivo de contextualizar as práticas desenvolvidas durante a PES, nos contextos de creche e de EPE, tornou-se necessário fundamentar a intervenção da mestranda em referenciais teóricos e legais. Por esse motivo, o presente capítulo encontra-se organizado em três subtópicos.

Num primeiro momento, aborda-se a criança enquanto cidadã, salientando-se a importância da história local como base para a sua formação cívica, bem como o património tradicional oral e a sua relevância na construção da identidade. Neste subtópico, são igualmente apresentados modelos pedagógicos e autores que integram e valorizam estas práticas. O segundo subtópico centra-se na definição de educação patrimonial, destacando o seu papel na promoção de uma cidadania ativa. É, ainda, estabelecida a relação entre a Educação Patrimonial e a Pedagogia do Património, assim como apresentadas as etapas de implementação da educação patrimonial. Por fim, o terceiro subtópico aborda a metodologia de trabalho de projeto adotada pela mestranda, a qual orientou e acompanhou as atividades pedagógicas desenvolvidas em contexto de educação pré-escolar.

## 1.1. A CRIANÇA COMO CIDADÃO

A conceção de criança tem vindo a transformar-se ao longo do tempo, dado que a infância é um conceito historicamente fluido e com significados que variam ao longo dos séculos (Soares, 2005). No mundo ocidental, nos últimos dois séculos, a atenção à infância desenvolveu-se em duas vertentes principais, social e educativa, que, embora interligadas, podem ser analisadas de forma dissociada. Assim, no que diz respeito à segunda vertente, nas últimas décadas do século XX, as mudanças sociais e o desenvolvimento dos sistemas educativos conduziram os países europeus a concentrar especial atenção na dimensão educativa da infância, com o objetivo de consolidar a integração da educação de infância no sistema educativo formal e reforçar o reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo de direitos e aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2021).

No que concerne à vertente social, destaca-se, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) que foi ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990 e entrou em vigor menos de um

ano após a sua adoção. Portugal esteve entre os primeiros Estados a assinar e ratificar este instrumento jurídico internacional e participou ativamente no respetivo processo de elaboração. A Convenção consagra os principais direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais das crianças e assume natureza juridicamente vinculativa para os Estados que a ratificam, os quais ficam obrigados a adequar a sua legislação, políticas e práticas às normas nela previstas (Soares, 2005). Este documento contém 54 artigos que estabelecem quatro princípios fundamentais: o princípio da provisão, que assegura o acesso a serviços essenciais, centrando-se na satisfação das necessidades básicas e no desenvolvimento integral da criança; o princípio da proteção, que previne e repara a violação de direitos; o princípio da participação, que reconhece e valoriza a opinião da criança em todas as decisões que lhe dizem respeito; o princípio da prevenção, que consiste na adoção de medidas que visam evitar situações de risco e a violação dos direitos da criança. Desta forma, com o decorrer do tempo e, sobretudo, com o contributo da CDC, as crianças deixaram de ser “consideradas como objectos passivos” (Soares, 2005, p. 101), pelo contrário, passaram a ser reconhecidas como “cidadãos de pleno direito, incluindo o direito de participarem em ações e decisões que os afetam quotidianamente” (Marques et al., 2024, p. 21).

Neste contexto, no âmbito da Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), afirmaram-se, ao longo do tempo, abordagens pedagógicas que defendem a sua participação ativa da criança e a reconhecem enquanto cidadã e sujeito de direitos. Estas abordagens sublinham que a educação não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, prática que “concebe a criança como essencialmente um ser passivo” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 17), devendo antes promover a inclusão da criança nas decisões que a afetam, promovendo o desenvolvimento da sua autonomia, o reforço do sentido de responsabilidade e a capacidade de interagir de forma crítica com o meio envolvente.

Paralelamente, conhece-se atualmente, de forma mais aprofundada, o pensamento da criança, a maneira como adquire precocemente referências culturais e, sobretudo, a complexidade do seu desenvolvimento moral, cognitivo, afetivo e social. Sabe-se que, desde muito cedo, a criança é capaz de compreender os contextos com que se relaciona e de neles se posicionar de forma ativa. As crianças revelam competência para formular juízos morais, identificar-se com os estados emocionais dos outros, criar e corresponder a afetos, bem como desenvolver capacidades que lhes permitem regular os seus comportamentos e integrar-se em diferentes grupos sociais: “Os estudos sobre o desenvolvimento da criança confirmam, com

efeito, a existência de tais competências, o que lhes permite, desde muito cedo, entender, analisar e avaliar as experiências por que passam no seu processo de socialização” (Recomendação n.º 2/2021, 2021, p.76).

A práxis pedagógica surge, assim, como uma prática fundamentada, situada e contextualizada, que articula o conhecimento explícito com a ação educativa concreta. Ela pauta-se por princípios éticos, morais e deontológicos e resulta da interação entre rotinas e técnicas pedagógicas e os afetos, emoções e sentimentos que caracterizam toda a ação humana. Constitui, assim, estabelece a ponte entre os direitos da criança consagrados na CDC e a prática educativa diária, permitindo que a participação ativa da criança se concretize de forma significativa, respeitando o seu desenvolvimento integral, promovendo a inclusão social e fortalecendo o vínculo entre a instituição educativa, a família e a comunidade (Oliveira-Formosinho, 2020). É neste enquadramento que encontramos modelos pedagógicos nos quais a criança é entendida como “competente e participativa enquanto sujeito de direitos; parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa, que se estrutura e complexifica, promovendo-se a compreensão desses interesses como base da experiência e da sua organização” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 19).

Nesta perspetiva, o fortalecimento das relações entre famílias e instituições assume particular relevância, uma vez que constitui um dos principais indicadores da qualidade das instituições de infância e exerce efeitos positivos nos percursos de vida das crianças (Marques et al., 2024). A importância destas relações ultrapassa a criação de redes sociais de apoio e traduz-se no estabelecimento de vínculos significativos, permitindo que desenvolvam “uma compreensão de si mesmas como significativas e um sentimento de pertença. As crianças com sentido de identidade sentem-se confortáveis com as práticas locais, sociais e culturais importantes nas suas vidas” (Marques et al., 2024, p.77). Desta forma, o educador enquanto mediador assume a responsabilidade de respeitar e valorizar “as culturas familiares das crianças, o seu património cultural, as origens e as tradições (convida os pais a partilhar os seus hábitos gastronómicos ou a partilhar artefactos culturais tais como canções, histórias, objetos)” (Marques et al., 2024, p.65).

De acordo com Grunberg (2007), a identidade é o primeiro património que a criança adquire, por isso torna-se essencial abordar esta dimensão desde cedo, não apenas ao nível do

autoconceito, mas também na compreensão de que cada criança integra um grupo composto por outros indivíduos, cujas características e perspectivas enriquecem a experiência coletiva. Neste sentido, é fundamental promover a valorização do outro e a construção do sentimento de pertença. Como afirmam Marques et al. (2024), “cada criança é única, pertence a um contexto sociocultural também próprio que influencia o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p.67), devendo promover-se o “desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5573), tanto de cada criança como do grupo.

### **1.1.1. MODELOS PEDAGÓGICOS**

O trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim de infância assenta em fundamentos comuns, “de que decorrem princípios orientadores [...], intimamente articulados e [que] correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8). Neste enquadramento, torna-se essencial que a educação de infância assente o seu trabalho em modelos pedagógicos que o sustentem e orientem, tal como se verificou na PES, onde as educadoras cooperantes baseavam a sua prática nesses referenciais.

Apesar de existirem diversos modelos pedagógicos que defendem o princípio da criança com um papel central no seu processo educativo, serão destacados apenas três que colocam particular ênfase na participação das crianças enquanto cidadãos. Em primeiro lugar, o modelo pedagógico High-Scope que sustenta uma conceção de moralidade assente na construção social ao longo da infância, segundo a qual “a criança [...] progressivamente constrói, no âmbito da cultura envolvente, um quadro referencial próprio para entender as obrigações que tem para consigo própria e para os outros, para entender quer os direitos quer os deveres, para exercer a responsabilidade social” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 93). Esta perspetiva articula-se com outras abordagens pedagógicas que valorizam a interação e a colaboração, colocando a convivência em comunidade e o exercício da cidadania no centro do processo educativo.

Em segundo lugar, o Movimento da Escola Moderna (MEM) que defende que o ambiente educativo deve proporcionar um

espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, de forma a criar condições materiais, afetivas e sociais para que o ambiente institucional seja capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (Niza, 2020, p. 144).

Por fim, destaca-se abordagem de Reggio Emilia, que atribui um papel central às relações estabelecidas entre crianças, educadores, famílias e comunidade. Este papel ativo no desenvolvimento pessoal e social relaciona-se diretamente com a construção da identidade, a qual é um conceito complexo que envolve elementos como a língua, a religião e a memória partilhada, constituindo um fenómeno rico em simbolismo (Edwards, Gandini & Forman, 2007).

Neste sentido, as relações estabelecidas e o contexto educativo devem respeitar o “valor intrínseco de cada criança, os seus ritmos, necessidades e preferências individuais, bem como o papel ativo de cada uma na construção da sua identidade e no seu processo de aprendizagem” (Marques et al., 2024, p. 21). Além disso, as relações entre pares e em grupo, assim como as interações quotidianas e as experiências, constituem igualmente a base para a construção da identidade, ou seja, “as crianças aprendem sobre si mesmas e constroem a sua própria identidade nos contextos em que vivem, através das relações e interações que estabelecem com as pessoas, com os espaços, com os objetos e com as ações” (Marques et al., 2024, p.77).

### **1.1.2. A HISTÓRIA LOCAL E O PATRIMÓNIO CULTURAL COMO BASE PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ**

A história local é um conjunto de memórias, experiências, espaços e narrativas com significado para a comunidade, assumindo-se como um recurso pedagógico de particular relevância na educação de infância, na medida em que possibilita à criança a construção de relações entre o passado e o presente do contexto sociocultural em que se encontra inserida, pensando ainda no futuro.

Pode mesmo dizer-se que o património e a história local constituem a memória viva de uma comunidade, refletindo a herança acumulada de geração em geração. Desta forma, é essencial preservar os elementos históricos e culturais que nos definem, enquanto valorizamos o

contributo de cada geração para o legado que continuaremos a construir (Grunberg, 2007). Para isso, é necessário ter a noção de que as crianças são sujeitas ativos na construção dos seus conhecimentos sobre o mundo, o passado e a herança patrimonial e cultural, e que esse processo assenta nas experiências do quotidiano e nos momentos mais marcantes da vida da criança (Marques, 2016). Desta forma, torna-se necessário adotar um “olhar «macro» dos acontecimentos históricos locais, regionais e, até, nacionais” (Marques, 2016, p. 36). Por fim, cabe ao profissional promover um espírito crítico, curioso e investigativo perante as evidências, favorecendo uma aprendizagem construtivista (Marques, 2016).

Neste sentido, no âmbito da educação de infância, a abordagem à história local não se concretiza através do estudo sistemático de acontecimentos históricos formais, mas sim por meio da exploração de elementos significativos do quotidiano da comunidade, como, por exemplo, através de “objetos existentes em casa, acervo preservado pela família e de que forma esse conjunto patrimonial conta a história” (Marques, 2021, p.20) dos membros da família. Esta abordagem pode ser aprofundada mediante o questionamento das crianças acerca das suas experiências em contexto familiar, nomeadamente, se durante o “fim de semana ou momentos de férias visitam monumentos, museus ou espaços culturais, se sabem de alguma lenda relacionada com a sua localidade, ou alguma estátua que retrate uma personalidade da terra” (Marques, 2021, p.20). Estes elementos incluem tradições, edifícios, espaços públicos, atividades profissionais e memórias coletivas, contribuindo, assim, para a construção de referências temporais e identitárias nas crianças (Marques et al., 2024).

A introdução de novos conhecimentos deve realizar-se através de experiências pedagógicas que despertem a curiosidade e promovam a interação, como por exemplo, “através de um avental de histórias” ou através de “marcas de passagem do tempo, bem como fotografias antigas (para fazer o contraste com as digitais)” (Marques, 2021, p.20). Estas dinâmicas devem ocorrer de forma interativa e dialogada, privilegiando materiais manipuláveis que facilitem a construção de um raciocínio concreto, sustentado em evidências do passado.

Para promover a consolidação das aprendizagens deve-se proporcionar momentos de registo e expressão através de materiais diversos, como desenhos, pinturas ou jogos de chão e de tabuleiro, já que a utilização de “diversos materiais de elevada qualidade, organizados e acessíveis às crianças [...] promove situações que permitam a utilização de diferentes

modalidades expressivas” (Lopes da Silva et al., .2016, p.51). Estes registos documentam as atividades desenvolvidas e favorecem a compreensão do passado, estimulando o desenvolvimento de mecanismos elementares de raciocínio histórico, sobretudo através do questionamento e da reflexão sobre os objetos e acontecimentos explorados. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016):

O reconhecimento dos seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta, alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar. Esta atitude de pertença positiva para com o lugar onde se vive é desenvolvida, em paralelo, com um maior sentido de responsabilidade para salvaguardar os valores locais (naturais, sociais, históricos, ...) e com uma consciencialização para as consequências das ações humanas sobre o território (p. 90).

Assim, a criança ao contactar com a história local de forma ativa e envolvida, desenvolve sentimentos de pertença e identidade, aprende a valorizar o património comum e começa a compreender que faz parte de uma comunidade com regras, direitos e deveres, o que constitui a base da formação para a cidadania.

Toda a ligação com a história local e o património deve-se iniciar a partir dos seus interesses, de forma a cativá-las e a mobilizar o “conhecimento das suas raízes, da sua identidade” (Marques, 2014, p. 193), promovendo, assim, uma “aprendizagem ativa e o desenvolvimento de um pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa” (Cooper, 2006, p. 174). Neste sentido, para que a aprendizagem da história local e do património seja verdadeiramente significativa e promotora de identidade, importa compreender o conceito de património cultural na sua amplitude, enquanto conjunto de bens materiais e imateriais que preservam a memória coletiva e sustentam a ligação entre os tempos.

O património cultural compreende o conjunto de bens, materiais e imateriais, que constituem testemunhos significativos da civilização e da cultura, detentores de relevante interesse cultural, o que justifica a necessidade de uma proteção e valorização específicas. Neste conjunto incluem-se os bens cuja importância se manifesta nos domínios histórico, paleontológico, arqueológico, arquitetónico, linguístico, documental, artístico, etnográfico,

científico, social, industrial ou técnico, os quais expressam valores de memória, antiguidade, autenticidade, originalidade, raridade, singularidade ou exemplaridade. A língua portuguesa, enquanto fundamento da soberania nacional, constitui igualmente um elemento essencial deste património, na medida em que se afirma como veículo de identidade e de memória coletiva. Integram ainda o património cultural os bens imateriais que estruturam e preservam a identidade e a memória coletiva do povo português, fortalecendo a ligação entre o passado, o presente e o futuro da comunidade (Pinto & Costa, 2014).

### **1.1.3. O PATRIMÓNIO TRADICIONAL ORAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

Enquanto a história local e o património cultural proporcionam um entendimento mais amplo do contexto sociocultural e histórico da comunidade, é igualmente fundamental reconhecer o papel do património oral na construção da identidade da criança, já que permite que as crianças desenvolvam uma compreensão mais pessoal e emocional da sua história. Isto porque a prática de “contar e ouvir histórias é por certo uma das mais antigas atividades humanas” (Pires, 1983, citado por Magalhães, 2023, p.49). E se considerarmos que a literatura é constituída não só pelas obras escritas, mas também pelas faladas, podemos dizer que, “desde tempos remotos e em diversas culturas, existem formas de narrativa falada que constituem a origem de toda a literatura, em particular da literatura infantil” (Pires, 1983, citado por Magalhães, 2023, p.49). Assim, “a literatura tradicional de transmissão oral faz parte do património cultural imaterial da humanidade e o seu valor literário, cultural e social é indiscutível” (Magalhães, 2023, p. 10).

De acordo com o Artigo 2.º da Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial (UNESCO, 2003), o património cultural imaterial é um conjunto complexo de:

Esse património cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio, da sua interação com a natureza e da sua história, inculcando-lhes um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo, desse modo, para a promoção do respeito pela diversidade cultural e pela criatividade humana (s.p).

Quanto património imaterial, entende-se como “um conjunto de manifestações e expressões de natureza intangível que têm a memória oral como meio de preservação e de transmissão” (Parafita, 2012, p. 88). Desta forma, integra narrativas, contos, lendas, lengalengas, cantigas, provérbios e histórias transmitidas de geração em geração, configurando-se como um veículo privilegiado para a preservação da memória coletiva e para a consolidação da identidade cultural de uma comunidade. O contacto com o património tradicional oral permite à criança reconhecer-se como parte de uma herança cultural partilhada, contribuindo para a construção da sua identidade individual e social, ou seja, é um “veículo privilegiado de ensinamentos, valores e normas das sociedades” (Pontes, 2009, p.32).

Ao ouvir e recriar histórias tradicionais, a criança estabelece ligações entre o passado e o presente, desenvolvendo sentimentos de pertença e continuidade cultural. Assim, o património permite a cada comunidade “marcar a sua diferença e conectar-se com as suas raízes” (Parafita, 2009, p. 30), afirmando e revelando a sua identidade cultural. Neste sentido, o trabalho com a “comunidade potencia ainda o contexto intergeracional onde cidadãos de diversas idades convivem, interagem, partilham o seu património cultural e se entrem ajudam, reforçando a sua identidade cultural e social e o sentido de pertença a uma comunidade” (Marques et al., 2024, p. 105).

Nesse contexto, torna-se fundamental a articulação de práticas de transmissão do património tradicional oral em contexto educativo. Estas práticas contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da escuta atenta e da consciência cultural das crianças, promovendo experiências educativas mais significativas e enriquecedoras (Lopes da Silva et al., 2016).

Em suma, a literatura reconhece o património tradicional oral como um instrumento privilegiado na formação de indivíduos mais sensíveis, críticos e culturalmente informados, capazes de valorizar princípios éticos e morais e de participar ativamente na vida social. Deste modo, contribui para a construção de uma cidadania consciente, permitindo “formar cidadãos mais participativos e atentos ao mundo em que vivemos” (Gomes, 1998, p. 72).

## **1.2. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

Vale a pena, dado o seu potencial educativo, visitar a definição de património cultural, “constituído por todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu reconhecido valor próprio,

devam ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo” (Decreto-Lei n.º 13/85, 1985, p.3). Para a sua salvaguarda, existe o Decreto-Lei n.º 107/2001 que “estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural, como realidade da maior relevância para a compreensão, permanência e construção da identidade nacional e para a democratização da cultura” (2001, p. 5808).

Neste sentido, o património cultural deve estar em articulação com políticas de ordenamento do território, políticas ambientais, de apoio à criação cultural, políticas turísticas e, relevante para este relatório, com as políticas de educação e formação (Decreto-Lei nº 107/2001, 2001). Neste último caso, o que se pretende é o desencadear de “um processo de aproximação da população ao património, à memória, aos bens culturais, de forma agradável e lúdica, devendo contemplar todos os grupos de idades e ser aplicada a qualquer bem cultural” (Pereira & Cardoso, 2016, p. 113).

Esta abordagem enquadra-se na educação patrimonial, entendida como um “processo permanente e sistemático de trabalho educativo, que tem como ponto de partida e centro o Património Cultural com todas as suas manifestações” (Grunberg, 2007, p. 5). Neste sentido, a educação patrimonial assenta na experiência e no contacto direto com as evidências e manifestações culturais, considerando a diversidade dos seus aspetos, sentidos e significados, com o objetivo de promover, junto de crianças e adultos, um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural. Procura-se, assim, um usufruto mais consciente destes bens, promovendo a geração e produção de novos saberes, num contínuo processo de criação cultural para “estabelecer uma relação de afecto da comunidade pelo património” (Pereira & Cardoso, 2016, p. 113).

Nesta perspetiva, a educação patrimonial revela-se igualmente fundamental na infância, ao permitir que a criança desenvolva um “conhecimento crítico e a apropriação consciente [...] do seu Patrimônio [...], fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania” (Horta et al., s.d., p. 4).

Neste enquadramento, existem, dois conceitos–dois conceitos – pedagogia do património e educação patrimonial– que surgem frequentemente como noções semelhantes. No entanto, a pedagogia do património pode ser entendida como o quadro teórico–metodológico que orienta a

educação “sobre” e “através” do património cultural, definindo princípios, finalidades e estratégias educativas. Por sua vez, a educação patrimonial corresponde à concretização dessa abordagem pedagógica, traduzindo-se na integração do património cultural em contextos formais e não formais de ensino, nomeadamente no espaço escolar e fora dele.

Este processo desenvolve-se de forma gradual, através de ações estruturadas que promovem a observação atenta, a análise crítica e a expressão criativa, contribuindo para a construção de um conhecimento significativo e duradouro. Neste enquadramento metodológico, a observação assume-se como a etapa inicial e estruturante do processo educativo, constituindo a base a partir da qual se desencadeiam as restantes fases de exploração e interpretação do património. Esta primeira etapa assenta na experiência direta com os bens e fenómenos culturais, entendidos como “pistas” ou “indícios” para a investigação. Nesta fase, pretende-se que os participantes identifiquem o objeto cultural, compreendendo a sua função e significado, enquanto desenvolvem a perceção visual e simbólica. Trata-se de um momento fundamental para despertar a curiosidade e a atenção consciente para o património. Num contexto educativo em educação de infância, é essencial desenvolver atividades pedagógicas de cariz sensorial, uma vez que “a criança explora o mundo e interage com outros através do tato, do olhar, do cheiro, dos sons da fala, do movimento, do brincar” (Marques et al., 2024, p.75).

Segue-se a etapa do registo, na qual são sistematizadas as observações e deduções realizadas anteriormente. Este registo pode assumir diversas formas, como desenhos, fotografias, maquetes ou modelagem, entre outras. O seu principal objetivo é a consolidação do conhecimento adquirido, com o objetivo de desenvolver a memória, bem como o pensamento lógico, intuitivo e operacional. Os registos ou documentos, na educação de infância, “decorrem da prática pedagógica, e [...] podem ser utilizados como «memórias» para reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.14).

A exploração constitui a fase de aprofundamento analítico e cultural. Envolve discussões, questionamentos, avaliações e pesquisas em diferentes fontes e contextos, tais como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas e entrevistas com familiares ou membros da comunidade. Esta etapa visa essencialmente o desenvolvimento das capacidades de análise e de juízo crítico para permitir uma compreensão mais ampla e contextualizada do património estudado. Na educação de infância, com ajuda do educador, as crianças podem analisar

fotografias antigas ou “informações em livros ou na internet, [...] de modo que [...] interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.68).

Por fim, a etapa de apropriação centra-se na recriação e na interpretação do conhecimento adquirido, recorrendo a diferentes formas de expressão “indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Lopes da Silva et al., 2016, p.43), como exemplo, através das artes visuais, jogo dramático, música, dança, entre outros. Esta fase promove o desenvolvimento da capacidade de expressão criativa, o estabelecimento de relações de afetividade com o objeto de estudo e a valorização consciente do bem cultural, reforçando o sentido de pertença e a responsabilidade patrimonial, “podendo apresentar esses dados à comunidade, aos familiares ou a outras pessoas” (Grunberg, 2007, p. 13).

Ao envolver a criança na descoberta e valorização do património local, a educação patrimonial fomenta atitudes de cuidado, respeito e responsabilidade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes desde a infância, através da criação de “memórias que [...] lhe vão sendo transmitidas e legadas por gerações mais velhas” (Marques, 2014, p. 193). Nesse sentido, é fundamental que a criança “possa, precocemente, apreciar estes benefícios na sua formação e desenvolvimento social e cultural” (Marques, 2014, p. 193), para integrar o património como recurso pedagógico e elemento estruturante do seu processo de aprendizagem e socialização. Tal contribuirá para a formação de cidadãos críticos e comprometidos, ao conduzir “os participantes à reflexão, descoberta e atitude favorável a respeito da importância e valorização do nosso Património Cultural” (Grunberg, 2007, p. 6). No contexto da educação de infância, a educação patrimonial não se centra na transmissão de conhecimentos históricos formais, mas na exploração significativa de elementos do património próximos da criança, valorizando a experiência, a observação, o diálogo e a participação ativa.

Assim, a educação patrimonial assume-se como uma abordagem educativa integradora, que articula história local, património cultural e participação ativa da criança, constituindo um eixo fundamental da formação para a cidadania na educação de infância.

Em suma, compreender a criança como cidadã implica reconhecer a sua capacidade de participação ativa no quotidiano educativo, desde a educação de infância. Foi, pois, esta conceção de criança como cidadã que orientou as opções pedagógicas desenvolvidas em contexto de educação em creche e em educação pré-escolar. Em virtude das condições do contexto geográfico e do grupo adiante apresentadas, foi dado um maior enfoque à aprendizagem baseada no património local na educação pré-escolar.

### **1.3. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO**

A Metodologia de Trabalho de Projeto teve origem nos Estados Unidos, em 1918, no contexto do Movimento da Educação Progressiva. Foi desenvolvida por William Kilpatrick, discípulo e colaborador de John Dewey, e inicialmente implementada em escolas do 1.º ciclo. Posteriormente, esta metodologia foi introduzida na Europa e divulgada em Portugal por Irene Lisboa. Após o 25 de abril, a sua reintrodução no sistema educativo português, através da formação de docentes, contribuiu para a implementação nos jardins de infância da rede pública, para a consolidação em diversos modelos pedagógicos e para o seu reconhecimento nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Vasconcelos et al., 2012).

Ao considerar os contributos teóricos de Dewey e Kilpatrick, pretende-se promover uma reflexão crítica sobre as práticas vigentes associadas ao trabalho de projeto, explorando possibilidades de reconfiguração. Neste processo, torna-se evidente que as “atividades e projetos são os dois atos pedagógicos intencionais – a unidade básica que une [...] é a intencionalidade” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 50). A MTP afirma-se, assim, como um método de trabalho de natureza transversal, aplicável tanto às crianças como aos educadores e professores. Assenta numa prática pedagógica colaborativa que envolve a equipa educativa e as famílias, constituindo-se como uma abordagem que atravessa diversas dimensões da vida educativa e institucional (Vasconcelos et al., 2012).

O trabalho de projeto favorece processos de negociação e de construção de consensos, considerados fundamentais por Bruner (1986, citado por Vasconcelos et al., 2012), constituindo-se como elementos indissociáveis desta metodologia. Através da complexidade inerente à MTP, a “colaboração e reflexão em grupo permite a aprendizagem cooperativa” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 131), potenciando o desenvolvimento da criança na sua Zona de Desenvolvimento

Proximal (ZDP) e promove a realização de trocas e transações cognitivas elaboradas entre os participantes (Bruner, 1990, citado por Vasconcelos et al., 2012).

“As crianças são detentoras de um enorme potencial energético e de uma curiosidade natural que as leva a compreender e a dar sentido ao mundo que as rodeia, demonstrando competência nas relações e interações com os outros e abertura ao que é novo e diferente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9); nesse sentido, a MTP privilegia um contexto para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, através de uma participação ativa, na qual a criança se afirma como “sujeito e agente do processo educativo [...]” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Acrescenta-se ainda que “o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores” (Vasconcelos et al., 2012, p. 11).

No contexto da educação pré-escolar o projeto pode originar-se a partir de questões levantadas pelas próprias crianças, refletindo os seus interesses e curiosidades, mas também pode emergir de situações vivenciadas no quotidiano do ambiente educativo e familiar. Esta abordagem metodológica centra-se, assim, na resolução de problemas, sendo caracterizada como “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1989, citados por Vasconcelos et al., 2012, p. 10). Integra, simultaneamente, processos de pesquisa no terreno, momentos de planificação e fases de intervenção, com o objetivo de dar resposta aos problemas previamente identificados (Leite, Malpique, & Santos, 1989, citados por Vasconcelos et al., 2012). Desta forma, o trabalho de projeto permite uma articulação dinâmica entre a experiência prática das crianças e a investigação orientada, promovendo um envolvimento ativo e crítico no processo de aprendizagem.

Por se basear numa metodologia orientada para a resolução de problemas a primeira fase da MTP, segundo Vasconcelos (2012), corresponde à definição do problema. Nesta etapa procede-se à formulação do problema ou das questões a investigar, com o objetivo de identificar as dificuldades a resolver. Pretende-se, assim, mobilizar os conhecimentos prévios e a experiência dos participantes, de modo a verificar o que já se sabe sobre a situação em análise e a determinar a existência, ou não, de possíveis soluções (Vasconcelos et al., 2012). Para esse efeito, recorre-se ao trabalho individual ou em grupo, através da realização de desenhos ou esquemas, com o apoio do adulto, de forma a identificar os conhecimentos prévios das crianças.

Este processo concretiza-se na elaboração de uma teia inicial construída em conjunto pelas crianças e pelo educador (Vasconcelos et al., 2012).

Na segunda fase, o foco centra-se na planificação e no desenvolvimento do trabalho. A planificação assume um papel essencial na educação de infância, uma vez que “as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Na MTP, a planificação caracteriza-se pela sua “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15), envolvendo um diagnóstico dinâmico da realidade educativa, bem como das necessidades e potencialidades do grupo de crianças. Neste processo, são elaborados

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, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários «com» e «à medida» das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade? (Vasconcelos et al., 2012, p. 15).

Segundo Edwards, Gandini e Forman (2007), a planificação apresenta duas perspetivas: a primeira consiste na antecipação dos objetivos gerais e específicos das experiências pedagógicas, promovendo uma hierarquização desses objetivos; a segunda permite que os educadores estabeleçam intenções gerais sem formular objetivos específicos para cada projeto ou atividade de forma antecipada. Em vez disso, os educadores criam hipóteses sobre o que poderá acontecer, com base no conhecimento prévio das crianças e das suas experiências, formulando intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças manifestados ao longo do desenvolvimento do projeto.

Na terceira fase, as crianças envolvem-se no processo de pesquisa por meio de experiências diretas, definindo o que desejam investigar, organizando, selecionando e registando a informação. Este registo pode assumir diversas formas, como desenhos, fotografias, textos, construções, entre outras. As crianças elaboram ainda gráficos e sínteses da informação recolhida, aprofundando os dados obtidos e confrontando-os com as suas ideias iniciais (Vasconcelos et al., 2012). É essencial que os trabalhos produzidos sejam expostos nas paredes

da sala enquanto forma de documentação pedagógica. Esta prática fomenta “uma análise crítica e rigorosa dos espaços, dos equipamentos e dos materiais [...] tornando-se a sala de atividades e o próprio jardim de infância num grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005, citado por Vasconcelos et al, 2012, p. 14). Deste modo, poderá revelar-se necessária a reformulação das teias iniciais em diferentes momentos do processo, com recurso a uma diversidade de linguagens gráficas, designadamente através da elaboração de pontos de situação diários, apoiados numa reflexão crítica sistemática e em processos contínuos de avaliação. A avaliação do processo assume, assim, como finalidade o relançamento e a planificação das etapas subsequentes (Vasconcelos, et al, 2012).

Por fim, a fase quatro consiste na divulgação e avaliação, que se caracteriza pela “socialização do saber” (Vasconcelos et al, 2012, p. 17), através da exposição da sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores. Esta documentação “apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 14), permitindo ainda a formulação de novas propostas e projetos que poderão ser posteriormente explorados. Quando à avaliação “depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al, 2012, p. 17). A avaliação deve ser “sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva, 2016, p. 13), sendo a documentação essencial, pois

permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Ao mesmo tempo que o educador está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, mediante a documentação, está a tornar o seu trabalho transparente [...], sujeitando-o ao escrutínio dos seus pares, das famílias e da comunidade (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

As fases previamente mencionadas não ocorrem apenas de forma sequencial ou linear ao longo do tempo, pelo contrário, interligam-se e são continuamente reavaliadas e reconfiguradas de maneira sistémica, funcionando como uma “espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al, 2012, p. 17).

Em suma, esta abordagem metodológica revelou-se especialmente eficaz, como demonstrado pela sua aplicação prática nas atividades desenvolvidas pela mestranda no contexto educativo da educação pré-escolar. A sua implementação permitiu consolidar aprendizagens, estimular o pensamento crítico, fomentar a autonomia das crianças e a criatividade, evidenciando, assim, a pertinência e a relevância deste enfoque pedagógico no contexto em que se insere.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo caracteriza os contextos onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada em contexto de creche e de educação pré-escolar, bem como a metodologia de investigação adotada, fundamentada na Metodologia de Investigação-Ação (MIA).

No capítulo, a mestranda procede à caracterização pormenorizada dos dois contextos de estágio, articulando-os com fundamentos e princípios da pedagogia da infância. Estes fundamentos, interligados entre si, correspondem a uma determinada perspetiva sobre a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem, tendo como suporte a Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), reconhecendo-as como cidadãos de plenos direitos.

Neste sentido, procurou-se integrar, com rigor científico e metodológico, os conhecimentos das áreas de experiência e aprendizagem (OPC, 2024) e das áreas de conteúdo (OCEPE, 2016) na educação pré-escolar, valorizando a organização do ambiente educativo. Esta perspetiva sustenta uma intervenção educativa integrada, centrada no bem-estar e no desenvolvimento das crianças dos zero aos seis anos, assumindo que “educar não é uma atividade que comece aos seis anos (...) mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

É igualmente salientada a importância da articulação entre o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), enquanto documentos estruturantes que orientam a ação pedagógica e permitem ao educador explicitar as suas intenções educativas (Sousa, 2024). Tal como referido por Lopes da Silva et al. (2016), “a intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13), constituindo um elemento central na construção e gestão do currículo. Neste enquadramento, a organização curricular, sustentada por uma intencionalidade educativa clara e por uma articulação coerente entre estes dois projetos, assume-se como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo a promoção de aprendizagens de natureza integrada e holística. A ação educativa configura-se, assim, como um processo intencional de mediação, orientação e estímulo da experiência, no qual o educador, em interação com a criança,

mobiliza conhecimento, promove o desenvolvimento de capacidades e favorece processos de transformação e enriquecimento das dimensões cognitivas, sociais e emocionais, que, de forma global, se traduzem em aprendizagens (Sacristán, 2001).

Com o intuito de fundamentar os processos de observação, planificação, ação e reflexão, a prática desenvolvida foi sustentada por diversos referenciais teóricos e normativos, recorrendo à documentação pedagógica como elemento estruturante. Destacam-se, neste âmbito, os princípios orientadores das Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) (2024) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), bem como os contributos de diferentes modelos e perspetivas pedagógicas centradas na participação ativa da criança, os quais serão aprofundados e articulados com a prática pedagógica ao longo de relatório.

## **2.1. CONTEXTO DE CRECHE**

### **2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A Prática Educativa Supervisionada em Creche da mestranda foi realizada numa instituição privada integrada na zona de Valadares, Vila Nova de Gaia, a qual se encontra em funcionamento diariamente entre as 7h30 às 16h. No sentido de fazer face às necessidades das famílias o horário alargava-se das 16h até às 19h30, sem qualquer custo adicional, hora a partir da qual entrava em funcionamento o serviço de *Babysitting*. Contudo, a atividade letiva da creche funcionava apenas entre as 9h e as 16h.

A instituição era constituída por dois edifícios. O edifício principal integrava duas salas de creche, um fraldário destinado às crianças desta valência, uma sala de multimédia, uma sala polivalente, um refeitório comum à creche e ao pré-escolar, instalações sanitárias para o pré-escolar, três salas de educação pré-escolar organizadas por faixas etárias (3, 4 e 5/6 anos), bem como os espaços da direção e dos serviços administrativos. O segundo edifício destinava-se à valência do 1.º ciclo do ensino básico, incluindo as respetivas salas de aula, refeitório, sala polivalente, biblioteca e sala de professores.

Todas as valências eram complementadas por atividades de enriquecimento curricular, como expressão musical, oferecidas pela instituição, bem como por atividades extracurriculares

de frequência facultativa. Paralelamente, a instituição disponibilizava apoio especializado de natureza multidisciplinar na integração de serviços de psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional, ajustados às necessidades individuais das crianças, com o intuito de dar uma resposta educativa inclusiva e diferenciada (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2022/2025), garantindo “o direito a ser criança, assegurando os direitos de proteção, provisão e participação” (Marques et al., 2024, p.25).

A instituição dispunha de infraestruturas adequadas (rampas, casas de banho, cadeira elevatória de escadas) a pessoas com mobilidade reduzida, com o objetivo de promover a inclusão. Deste modo, garantia-se “um acesso seguro e facilitado a crianças com diferentes níveis de competências motoras ou a carrinhos” (Marques et al., 2024, p. 46).

As instalações encontravam-se integradas em espaços verdes e incluíam diversas áreas, destacando-se um atelier de artes e uma horta pedagógica. Esta organização vai ao encontro do que defendem as OPC, ao referirem que “a organização pedagógica dos espaços necessita de ser atenta e continuamente refletida, no sentido da criação de um ambiente seguro, acolhedor, partilhado e inclusivo, que responda às necessidades, interesses e motivações daqueles/as que o experienciam quotidianamente” (Marques et al., 2024, p. 46).

Neste enquadramento, a instituição reforçava a sua oferta educativa através da implementação de projetos diferenciadores, alinhados com o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (2017), OCEPE (2016) e OPC (2024), sendo orientados para uma aprendizagem abrangente, integradora, motivadora e construtivista.

O Projeto Educativo (PE) da instituição, sustentado no lema “*Be the change! Taking action for a better world*”, constituía o eixo orientador da ação pedagógica, promovendo a participação ativa da comunidade educativa e a adoção de práticas sustentáveis, ou seja, orientava o trabalho educativo e comunicava com a comunidade escolar, adaptando-se à realidade das crianças e aos desafios familiares e sociais (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2024/2025). A abordagem pedagógica assentava em princípios fundamentais, nomeadamente a indissociabilidade entre desenvolvimento e aprendizagem, a valorização da criança como agente do seu próprio percurso educativo, o reconhecimento do acesso à educação como um direito fundamental e a construção do conhecimento de forma articulada, contextualizada e significativa. Em consonância com esta

visão educativa, a ação pedagógica da instituição assenta nos quatro pilares da Educação da UNESCO: “Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser”, promovendo um ambiente educativo inovador, afetivo e inclusivo (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2024/2025).

A ação pedagógica encontrava-se orientada por valores como a humanização das relações, a parceria escola-família, a exigência pedagógica, o ensino bilingue e a inovação. Neste âmbito, a instituição definiu metas específicas para a aquisição da língua inglesa, ajustadas às diferentes faixas etárias. Na valência de creche, esta aprendizagem desenvolvia-se de forma natural, gradual e lúdica, integrada nas rotinas diárias, em canções e em histórias, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento emocional, cognitivo, sensorial e físico da criança, bem como para o reforço dos vínculos afetivos.

Para a concretização da sua missão e para a fidelidade aos seus valores, a instituição desenvolvia diversos projetos educativos em resposta aos seus objetivos, destacando-se, entre eles, o “*Kindness Project*” com o propósito de promover precocemente valores com impacto positivo nas várias dimensões do desenvolvimento da criança, nomeadamente valores como a amizade, a empatia, a ajuda e a partilha, que assumem um papel central no processo educativo, devendo estes estar presentes de forma consistente no quotidiano, para que a criança desenvolva o “sentido de pertença à comunidade de referência, respeitando-se a si e aos outros (...)” (Marques et al., 2024, p. 81). No âmbito deste mesmo projeto, os alunos mais velhos (1.º ciclo) apadrinhavam as crianças mais novas (creche e pré-escolar), promovendo o fortalecimento dos laços entre diferentes faixas etárias, uma vez que “a convivência com crianças da mesma idade e de idades diferente amplia as suas experiências e aprendizagens” (Marques et al., 2024, p.66), bem como o desenvolvimento da empatia e do espírito de colaboração na “pressuposição de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Lopes & Silva, 2008, p.3).

Numa perspetiva de educação integral e sustentável, a instituição desenvolvia o projeto Eco-Trilhos, integrado no programa Eco-Escolas, com o objetivo de promover o conhecimento do território envolvente e a compreensão de conceitos associados à sustentabilidade. Este projeto incluía deslocações regulares à “Floresta”, espaço contíguo à escola, que se constituía como um contexto privilegiado para a promoção de aprendizagens significativas, reforçando o bem-estar,

a autonomia e o desenvolvimento integral da criança, em consonância com a importância do contacto regular com a natureza para o seu desenvolvimento (Neto, 2020).

Por fim, a relação com as famílias era considerada um elemento essencial do processo educativo, sendo promovida através de uma comunicação regular e sistemática, mediada pela plataforma digital ChildDiary. Como salientam Marques et al. (2024, p. 20), este fortalecimento das relações entre as famílias e a creche constitui “um sistema contínuo de apoio às crianças [e] tem-se revelado como um dos fatores de qualidade das instituições para a infância com maior impacto positivo nos percursos de vida das crianças.”

## **2.1.2. AMBIENTE EDUCATIVO: ESPAÇOS FÍSICOS, MATERIAIS E ROTINAS**

O ambiente educativo constitui um meio efetivo de promoção de uma aprendizagem ativa, colaborativa e, adaptada às diversas necessidades das crianças, devendo promover a autonomia, a exploração e o desenvolvimento integral da criança, de forma ativa e competente, ou seja, a criança tem liberdade de escolha e participação no seu processo educativo, “esse papel [...] decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989)” (Marques et al., 2024, p.13).

Neste contexto, os princípios que orientam o ambiente educativo refletem-se na organização e intencionalidade do Projeto Curricular do Grupo (PCG), articulado com o Projeto Educativo (PE), uma vez que ambos partilhavam como objetivo central a promoção da felicidade das crianças, numa abordagem ecológica e numa visão integral do seu desenvolvimento. Esta perspetiva visava incentivar a formação de cidadãos conscientes, curiosos, confiantes e comunicativos, preparados para atuar como agentes de transformação social. Neste sentido, o desenvolvimento da criança é entendido de forma holística, contemplando as dimensões do “Ser, Conhecer, Sentir e Agir”, sempre orientadas para o bem-estar e a felicidade (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2024/2025). Assim, o PCG seguia um percurso educativo flexível e ajustado às características do grupo, com objetivos claros e com intencionalidade pedagógica, apostando na participação contínua da comunidade educativa.

Neste sentido, a organização do espaço educativo do grupo com o qual se trabalhou baseou-se em três princípios orientadores: a criação de um ambiente simultaneamente estruturado e flexível; a garantia de conforto e segurança para crianças e adultos; e o apoio à aprendizagem através da exploração sensoriomotora (Projeto Pedagógico do Grupo de Creche, 2024/2025). Ao conceber um ambiente promotor de aprendizagem ativa, tornou-se imprescindível atender a diversas dimensões, nomeadamente à dimensão do grupo, à organização da sala, aos recursos humanos disponíveis e às características individuais e coletivas das crianças, para que o ambiente físico proteja “o bem-estar de todos/as e [crie] oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento” (Marques et al., 2024, p. 46-47).

Com base nestes pressupostos, a sala era organizada em diferentes áreas funcionais, com o intuito de proporcionar vivências diversificadas e estimulantes, favorecedoras de uma aprendizagem ativa, experiencial, partilhada e participada. Atendendo ao estágio de desenvolvimento motor desta faixa etária e à sua forte necessidade exploratória, privilegiou-se a existência de espaços amplos, que possibilitassem a livre circulação das crianças com segurança e confiança, enriquecidos com áreas e materiais que despertassem diferentes interesses e formas de exploração.

A sala de atividades (cf. apêndices A1.1 e A1.2) encontrava-se organizada em diversas áreas funcionais. Destacava-se, em primeiro lugar, a área do conforto, concebida para proporcionar à criança um sentimento de segurança emocional, favorecendo a partilha de vivências, momentos de diálogo em grande grupo e momentos de relaxamento, uma vez que é fundamental que as crianças se sintam em “segurança e confiança emocional e afetiva para conseguir explorar e experienciar” (Marques et al., 2024, p. 18). Este espaço integrava um projetor de estrelas e plantas suspensas no teto, permitindo que as crianças se deitassem para observar as projeções ou formassem um círculo e se sentassem na lagarta (*puff* comum), promovendo momentos de diálogo e interação com o grupo.

A área da leitura constituía um espaço dedicado à exploração de livros de qualidade, adequados à faixa etária do grupo, bem como à utilização de fantoches que possibilitavam a dramatização de histórias. Paralelamente, promovia-se a brincadeira com o mundo da escrita, através da disponibilização de um quadro magnético com letras, em resposta ao interesse manifestado pelas crianças pelas letras do seu nome e dos colegas. Este interesse esteve na

origem do tema do presente relatório, centrado no património, entendendo-se a identidade como o primeiro património que a criança adquire. Nesta área, promovia-se “o interesse a a participação [...] em diversas práticas culturais e respetivas linguagens simbólicas” (Marques et al., 2024, p. 77).

A área do jogo simbólico constituía um espaço privilegiado para o desenvolvimento deste tipo de jogo, integrando a casinha e a garagem, equipadas com materiais diversificados do quotidiano e materiais de construção, refletindo “uma abordagem holística e integrada na creche” (Marques et al., 2024, p. 23).

Na área dos jogos encontravam-se disponíveis diversos jogos de raciocínio lógico-matemático, bem como materiais promotores do desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação óculo-manual, contribuindo igualmente para a interiorização e construção de conceitos relacionados com as propriedades dos objetos, a linguagem e outros conceitos fundamentais.

O espaço de desenho, exploração sensorial e criatividade privilegiava a utilização de materiais relacionados com as artes visuais, a exploração do meio natural e a realização de experiências pedagógicas de carácter artístico, proporcionando aprendizagens imersivas e práticas. Estas experiências permitiam às crianças interagir com o mundo de forma concreta, estimulando a criatividade e promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais (Marques et al., 2024).

Por fim, a sala dispunha de um espaço referido como de continuidade educativa, onde se encontravam expostas fotografias das crianças (do nascimento, atuais e em contexto familiar). Este espaço tinha como finalidade favorecer um sentimento de “continuidade e segurança” (Marques et al., 2024, p. 63) para reforçar a ligação entre a criança, a família e o contexto educativo.

Os materiais, por sua vez, eram renovados regularmente, com o objetivo de proporcionar uma diversidade de experiências, respeitando os “princípios de durabilidade, segurança e sustentabilidade na aquisição de equipamentos e materiais, bem como o direito da criança à estética, funcionalidade, adequação e ludicidade” (Marques et al., 2024, p. 27), garantindo simultaneamente a sua acessibilidade e promovendo a autonomia da criança

A organização do tempo do grupo iniciava-se com o acolhimento, às 9h da manhã no refeitório, coincidindo com o reforço. Segundo a educadora cooperante, esta disposição foi adotada como estratégia, uma vez que, se as crianças se dirigissem diretamente para a sala de atividades para o acolhimento, , tendiam a dispersar-se e a iniciar brincadeiras antes do previsto. Para preservar o vínculo afetivo das crianças com os objetos e espaços da sala, a educadora optou por realizar o acolhimento no refeitório, onde se cantava uma música de “bons dias” em inglês e se promoviam pequenas conversas com as crianças.

Após o acolhimento, as crianças dirigiam-se para a sala de atividades ou para o exterior, dependendo da experiência pedagógica proposta pela educadora. Importa destacar que, mesmo em dias de chuva, as crianças podiam ir ao exterior, uma vez que cada uma dispunha de roupa adequada na sala para qualquer condição atmosférica.

Das 10h às 10h30 realizavam-se atividades complementares, como educação física, inglês ou música. Das 10h30 às 11h30 decorriam atividades pedagógicas, sempre baseadas no brincar e na exploração. Entre as 11h30 e as 12h, ocorria o cuidado pessoal de cada criança, seguido do almoço, realizado no refeitório ou no exterior, consoante as condições atmosféricas.

Após a refeição, realizava-se novamente o cuidado pessoal, preparando as crianças para a hora do descanso, que decorria até às 14h/15h, dependendo das necessidades individuais. Após acordarem, procedia-se novamente ao cuidado pessoal e as crianças eram acompanhadas por um elemento da equipa educativa para o polivalente ou para o exterior, até às 15h30/16h, momento em que ocorria o lanche.

É importante salientar que todos estes momentos do dia eram acompanhados de transições suaves, utilizando músicas e jogos. Caso houvesse alterações na rotina, estas eram previamente explicadas às crianças. O cuidado pessoal tinha horários específicos antes e depois do almoço, mas também era realizado de forma individualizada sempre que a criança solicitasse ou sempre que a equipa educativa identificasse a necessidade. Assim, a equipa educativa organizou uma rotina que incluía momentos de cuidado predefinidos, mas com flexibilidade, respeitando o ritmo individual de cada criança.

### **2.1.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS**

A educadora cooperante orientava a sua prática a partir dos contributos do modelo de Pikler-Lóczy, frequentemente designado como pedagogia dos detalhes. Esta perspetiva assenta num olhar atento, cuidadoso e individualizado sobre cada criança, valorizando o respeito pelos seus ritmos e necessidades. A sua influência evidenciava-se tanto nos momentos de autonomia e de movimento livre, através da organização intencional do ambiente educativo, como nas rotinas de cuidado pessoal, nomeadamente nas práticas de higiene, alimentação e descanso, favorecendo a construção de uma relação educativa sensível e respeitadora.

Neste sentido, o par pedagógico optou por fundamentar as suas planificações quer neste modelo, quer na Pedagogia-em-Participação, sobretudo no que diz respeito à valorização dos momentos interculturais e ao trabalho em pequenos grupos, tal como proposto por Oliveira-Formosinho e Araújo (2021). Este modelo privilegia a iniciativa da criança, a aprendizagem ativa e a promoção das identidades e culturas no contexto educativo. Assim, a prática desenvolvida foi sustentada em processos sistemáticos de observação, planificação, ação e reflexão, ancorados nos referenciais teóricos e normativos, recorrendo à documentação pedagógica como suporte. Foram especialmente valorizados os princípios orientadores das Orientações Pedagógicas para Creche, articulados, sempre que pertinente, com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

O grupo, para além do desenvolvimento das experiências pedagógicas, usufruía de atividades de enriquecimento e complemento pedagógico, nomeadamente educação física, língua inglesa, música e psicologia. Estas áreas, trabalhadas de forma regular no quotidiano do grupo, eram aprofundadas com a intervenção de docentes especializados, que desenvolviam as atividades em estreita colaboração com a educadora. Esta articulação assegurava a continuidade educativa e a prossecução de objetivos comuns, definidos e construídos em equipa.

O grupo era composto por dezoito crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, sendo oito do sexo masculino e dez do sexo feminino. Não integrava nenhuma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), nem de outra nacionalidade.

Através da observação direta e indireta, o par pedagógico verificou que o grupo demonstrava preferência por atividades de cariz musical e narrativo. As crianças revelavam especial interesse por letras, procurando regularmente identificar o seu próprio nome e o dos

colegas no cotidiano, nomeadamente antes de se deitarem, o que evidencia não apenas curiosidade e autonomia, mas também o desenvolvimento da consciência da escrita e da identidade pessoal. Todavia, alguns elementos demonstraram maior orientação para a exploração das potencialidades corporais, dedicando o seu tempo a atividades físicas e não estruturadas. O grupo apresentava um elevado nível de autonomia, recorrendo, apenas quando necessário, à ajuda de outros elementos do grupo ou a elementos da equipa educativa.

Contudo, devido também à fase de desenvolvimento em que o grupo se encontrava, estas evidenciavam dificuldades na gestão das emoções em momentos de partilha e diálogo, bem como na identificação e nomeação das suas emoções e das características físicas próprias e dos outros.

#### **2.1.4. INTERAÇÕES E RELAÇÕES**

A equipa educativa responsável pelo grupo de crianças era constituída por duas profissionais: uma educadora de infância e duas assistentes técnicas. A articulação e o diálogo entre os elementos da equipa assumiam um papel central na organização e desenvolvimento da prática educativa, ocorrendo de forma diária. Estes momentos de reflexão conjunta permitiam analisar a evolução do grupo, identificar as conquistas alcançadas, reconhecer os desafios emergentes e delinear estratégias adequadas, assegurando um alinhamento consciente e coerente das práticas pedagógicas “para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29). A equipa era ainda complementada por docentes coadjuvantes, responsáveis pela dinamização de atividades de enriquecimento pedagógico, nomeadamente nas áreas da língua inglesa, da música e da expressão motora. O trabalho desenvolvido assentava na interação, na partilha e na continuidade educativa, garantindo transições pedagógicas suaves entre os diferentes intervenientes e a coerência das práticas, orientadas para objetivos comuns (Marques et al., 2024).

Na sala, a mestranda observou que muitas crianças possuíam a sua pessoa-chave (Goldschmied & Jackson, 2023), isto é, o adulto de referência com quem estabelecem um vínculo afetivo mais consistente e seguro. Este tipo de relação especial é determinante para o desenvolvimento socioemocional da criança, uma vez que proporciona segurança emocional, confiança e base para a exploração autónoma do ambiente. A presença de um vínculo imediato,

estável e concretizado no cotidiano pedagógico permite que a criança experiencie relações de afeto e proteção, essenciais para o seu bem-estar e para a consolidação de aprendizagens significativas.

A relação entre pares evidenciava comportamentos de interajuda, nomeadamente na realização de tarefas simples, como auxiliar os colegas a calçar os sapatos, privilegiando a colaboração entre crianças em detrimento da intervenção do adulto. Conforme referido anteriormente, a instituição promovia a interação entre crianças da mesma faixa etária e com crianças mais velhas através do projeto “Kindness Project”, orientado para a promoção de valores como amizade, empatia, entreatuda e partilha. Este projeto assumia um papel central no quotidiano educativo, contribuindo para o fortalecimento do sentido de pertença e do respeito pelo outro, bem como para o desenvolvimento de competências sociais e cooperativas, constituindo um elemento estruturante no processo educativo, já que

a convivência com crianças da mesma idade e de idades diferentes amplia as suas experiências e aprendizagens; as crianças observam e aprendem coisas novas que ainda não conseguem fazer sozinhas, mas que podem fazer com ajuda das mais experientes, desenvolvem a comunicação, aprendem a partilhar, a esperar a sua vez e a brincar juntas (Marques et al., 2024, p.77).

Verificou-se igualmente a interação com a comunidade, através dos projetos anteriormente mencionados, bem como de iniciativas articuladas com o Projeto Educativo. Adicionalmente, eram promovidos momentos ao sábado, orientados para o desenvolvimento de parcerias com as famílias, através de dinâmicas conjuntas entre pais e crianças. Estas práticas refletem princípios fundamentais como a valorização da “criança competente e participante, a centralidade das relações e interações, as parcerias com as famílias e a comunidade, e o reconhecimento da importância de uma abordagem holística e integrada” (Marques et al., 2024, p. 21).

## **2.2. CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

### **2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A Prática de Educação Supervisionada no âmbito da educação pré-escolar, foi desenvolvida numa instituição inserida no Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), pertencente à rede pública e integrada num agrupamento de escolas da Área Metropolitana do Porto, destacando-se pela elevada qualidade do serviço educativo e social prestado à comunidade. Esta instituição abrange tanto a componente educativa pré-escolar como o 1.º ciclo do ensino básico (CEB). O jardim de infância (JI) iniciou a sua atividade apenas em outubro de 2000, tendo sido apetrechado pela Câmara Municipal do Porto.

O agrupamento baseia-se em princípios orientadores que articulam a sua ação educativa: o compromisso na consolidação da identidade do agrupamento, a promoção da equidade e inclusão no acesso à educação, a responsabilidade social na formação cívica e na construção dos projetos individuais das crianças/alunos. Estes princípios estruturam-se como alicerces fundamentais para capacitar os jovens a exercerem uma cidadania responsável, alinhada com os valores definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas OCEPE, promovendo cidadãos conscientes, críticos e socialmente comprometidos (Projeto Educativo do Agrupamento, 2021/2025).

A componente letiva do JI decorre, na parte da manhã, das 9h00 às 12h00, e na parte da tarde, das 13h15 às 15h15. Após este período, realizavam-se as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), conduzidas pela assistente técnica e pela assistente operacional.

No que se refere ao espaço físico, a instituição estruturava-se em três pisos, com duas entradas e doze salas, incluindo uma cantina e uma cozinha, bem como um ginásio equipado com balneário. Disponibilizava ainda casas de banho para as crianças, casas de banho adaptadas para pessoas com mobilidade reduzida, uma sala de professores, uma sala destinada às assistentes operacionais, salas para a componente letiva e salas para a realização das AAAF.

A instituição contava igualmente com espaços exteriores, compostos por uma zona verde na entrada e outra na parte traseira do edifício. Esta última distinguia-se pelas dimensões generosas, possuía um pavimento em gravilha e não incluía equipamentos lúdicos, apresentando

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma medida de política educativa dirigida a agrupamentos de escolas e a escolas não agrupadas localizados em contextos com elevado número de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de promover a inclusão e o sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e prevenir o abandono escolar.

apenas marcações no chão para a prática de basquetebol. Contudo, dispunha de uma área coberta que permitia às crianças usufruir do espaço exterior mesmo em dias de chuva, uma vez que não podiam permanecer ao ar livre sem proteção adequada, dado que não possuem vestuário apropriado para diferentes condições meteorológicas.

O Projeto Educativo do agrupamento, intitulado “A Diferença é um valor... Educar é Intervir”, orientou o desenvolvimento do Projeto do 1.º CEB e da EPE, designado “O Futuro É Hoje – Cidadãos Conscientes e Críticos”, com particular enfoque na “Interiorização de comportamentos sustentáveis na Escola / Casa / Mundo” (Projeto Curricular de Grupo, 2025/2026).

A instituição estava envolvida em diferentes projetos, entre os quais se destacava o programa de promoção da literacia Porto de Palavras, em parceria com o Município do Porto e o Conservatório de Música do Porto, que incluía a ação “Palavras em Sons”, direcionada à educação pré-escolar. A mesma pretendia proporcionar a todas as crianças a possibilidade de estarem abrangidas por um projeto de intervenção ao nível das competências de linguagem e dos pré-requisitos para a leitura e escrita.

Ao nível dos recursos humanos, a instituição contava com educadoras, professores do 1.º ciclo do ensino básico, assistentes técnicas, assistentes operacionais e auxiliares de cozinha. Para além destes, dispunha de professores externos ao JI, responsáveis pelas aulas de expressão motora, judo e música.

## **2.2.2. AMBIENTE EDUCATIVO: ESPAÇOS FÍSICOS, MATERIAIS E ROTINAS**

A sala de atividades (cf. apêndice A2.1) era um espaço amplo, com uma área adequada e bastante luminosidade natural, proporcionada por cinco janelas altas. A sua organização contemplava espaços bem definidos, tendo em conta as necessidades específicas de cada área, nomeadamente ao nível da luz direta, funcionalidade e acessibilidade. A disposição do mobiliário foi pensada de modo a garantir amplos espaços livres, permitindo às crianças liberdade de movimentos e facilidade na concretização das suas escolhas para a “construção da autonomia” (Lopes da Silva et al., 2016, p.36).

Tanto o mobiliário como os materiais encontravam-se organizados de forma acessível, promovendo a sua utilização autónoma pelas crianças, quer em momentos de jogo espontâneo, quer em experiências pedagógicas orientadas. Os materiais eram regularmente renovados e reorganizados, de acordo com a utilização e os interesses manifestados pelas crianças, de forma a proporcionar novos desafios e estimular a curiosidade. Assim, a sala de atividades constituía-se como um ambiente acolhedor, apelativo e rico em possibilidades de exploração, favorecendo aprendizagens significativas, a criatividade e a autonomia.

No que diz respeito à organização da sala de atividades, esta encontrava-se estruturada em seis áreas distintas: área da expressão plástica, área da biblioteca, área dos blocos e das construções, área dos jogos, área da casa e área da pintura. A ocupação e utilização destes espaços eram geridas pelas próprias crianças, não estando definido um número máximo de crianças por área, de acordo com os seus interesses e necessidades, o que promovia autonomia e colocava a criança como protagonista no processo educativo.

A área da expressão plástica estava cuidadosamente organizada de forma a incentivar a criatividade e a livre exploração por parte das crianças. Este espaço dispunha de uma diversidade de materiais que permitiam a expressão de ideias e sentimentos através de diferentes técnicas artísticas, ou seja, as crianças eram encorajadas a explorar o meio envolvente e a expressar-se por diversas formas de linguagem, segundo o conceito das “cem linguagens” (Edwards, Gandini & Forman, 2007). Era constituída por um móvel amplo, dividido em várias gavetas de fácil acesso, promovendo a autonomia na escolha dos materiais. Assim, encontravam-se disponíveis materiais de desenho, corte e colagem, tais como canetas, marcadores, lápis de cera, lápis de cor, tesouras e colas; materiais de moldagem, como massa de modelar, entre outras; e materiais de pintura, incluindo pincéis, carimbos com diversas formas, rolos e aguarelas. Esta área dispunha ainda de diferentes tipos de papel.

A área da biblioteca era organizada a partir de um móvel que continha livros sobre diferentes temáticas, adequados às respetivas faixas etárias. Para além dos livros, este espaço incluía elementos naturais recolhidos pelas crianças no espaço exterior, como paus, pedras e folhas, bem como materiais sensoriais e de exploração, nomeadamente lupas, binóculos e balões com objetos no interior. A área estava organizada de modo a promover o gosto pela leitura e o

desenvolvimento da literacia emergente, “determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (Lopes da Silva et al., 2016, p.71).

A área dos blocos e das construções destacava-se como um espaço rico em materiais que estimulavam a criatividade, o raciocínio espacial e a cooperação entre as crianças. Neste espaço encontravam-se blocos de madeira de diferentes tamanhos, formas e cores, linhas de comboio, carros, animais, peças de lego e outros materiais versáteis que permitiam múltiplas possibilidades de construção e brincadeira; através da manipulação destes materiais as crianças tinham a possibilidade de explorar conceitos relacionados com a matemática. A matemática desempenha um papel fundamental na estruturação do pensamento e, dada a sua relevância para a vida quotidiana e para as “aprendizagens futuras, o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.6). No mesmo espaço situava-se a área dos jogos, a qual dispunha de uma variedade de recursos, nomeadamente puzzles, cartas educativas, jogos de encaixe e jogos relacionados com o domínio da matemática. Ambas as áreas eram bastante procuradas pelas crianças durante os momentos de escolha livre.

A área da casa constituía um espaço privilegiado para o jogo simbólico, possibilitando às crianças a recriação de situações do quotidiano e a exploração de diferentes papéis sociais. Este espaço incluía uma cozinha e um quarto, equipados com diversos materiais característicos deste ambiente, tais como eletrodomésticos, talheres, panelas, pratos e outros objetos do dia a dia.

Por fim, a área da pintura era composta por um cavalete, permitindo às crianças experimentar diferentes técnicas e materiais de pintura.

A rotina é essencial, “porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). No grupo em questão, a rotina iniciava-se às 9h, com a receção das crianças à porta da escola, proporcionando um momento de aproximação e contacto com as famílias. De seguida, as crianças recebiam apoio, sempre que necessário, da assistente operacional e da educadora na arrumação de casacos e mochilas, antes de irem buscar uma almofada para se sentarem. Ao chegarem à sala, realizava-se o acolhimento, que incluía a partilha de experiências e momentos vivenciados pelas

crianças. Posteriormente, escutavam o Orelhudo<sup>2</sup> e cantavam a canção dos bons dias, utilizando saudações em diferentes línguas, incluindo a Língua Gestual Portuguesa.

Por volta das 9h30, iniciava-se o tempo de escolha livre, no qual cada criança decidia a atividade que pretendia realizar. Às 10h, realizava-se o momento de cuidado pessoal, seguido do lanche da manhã, que consistia sempre em fruta trazida de casa pelas crianças. Às 10h30 realizava-se a Hora do Conto, em grande grupo, um momento integrante da rotina diária. Esta atividade era conduzida pelo adulto, com a escolha do livro feita pelas crianças, ou consistia na narração de histórias criadas pelas próprias crianças, individualmente ou em grupo, podendo estas ser registadas em papel ou no quadro de giz.

Por volta das 11h, as crianças iam para o recreio, no entanto, se chovesse ou se o chão do espaço coberto estivesse molhado, permaneciam em atividades de escolha livre. Seguia-se a higiene pessoal antes do almoço e, posteriormente, brincavam no recreio ou no ginásio.

Às 13h, realizava-se o momento de relaxamento, seguido, às 13h15, de uma experiência pedagógica, realizada em grande ou pequeno grupo, com sugestões apresentadas pelo adulto ou pelas crianças. Após este momento, retomava-se novamente ao tempo de escolha livre. As crianças realizavam higiene pessoal antes de se dirigirem à sala de AAAF para o lanche, seguindo-se brincadeiras livres. Algumas crianças permaneciam na instituição para as atividades das AAAF.

Na rotina semanal das crianças estavam também previstos momentos específicos: às quartas-feiras à tarde realizava-se o momento de ciências e às sextas-feiras à tarde o momento de curtas-metragens. Toda a rotina era organizada de forma flexível, respeitando o ritmo, os interesses e o bem-estar de cada criança, incluindo sempre momentos de transição entre atividades, marcado por músicas, lengalengas, jogos ou adivinhas, desenvolvendo “a consciência linguística, em contextos de educação de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 64).

### **2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS**

---

<sup>2</sup> Trata-se de um projeto do Serviço Educativo da Fundação Casa da Música. A aplicação Orelhudo, propriedade da Fundação, tem como objetivo proporcionar gratuitamente uma experiência de audição musical ampla e diversificada.

A intencionalidade pedagógica deve estar articulada com a relação teoria-prática, valorizando a importância da educação pré-escolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças, bem como para a melhoria do próprio sistema educativo. Neste sentido, a educadora cooperante sustentava a sua prática através dos princípios das Orientações das Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), bem como os contributos de diferentes modelos pedagógicos enriquecendo a sua prática pedagógica.

A educadora apoiava-se na visão construtivista de Piaget, que enfatiza o espaço educativo como um local onde a aprendizagem resulta da ação e da reflexão, sendo o educador responsável por promover a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Complementarmente, a educadora assumia a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky, apoiando a criança através da linguagem e do questionamento, reconhecendo-a como um sujeito competente, capaz de construir a sua identidade e desenvolver sentido crítico. Para além destes autores, a abordagem seguida pela educadora integrava também contributos de diferentes modelos e teorias, nomeadamente o Modelo Curricular *HighScope* e a linha pedagógica de Reggio Emilia. Esta articulação permitia orientar, de forma intencional, as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem do grupo, valorizando a criança como sujeito ativo no seu processo educativo.

A dimensão pedagógica da prática da educadora cooperante centra-se no desenvolvimento das relações interpessoais, na promoção do trabalho cooperativo e na autoconstrução do conhecimento, tanto a nível individual como coletivo. Inspirada na pedagogia de Reggio Emilia, na qual a criança é “conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p.114), a educadora estruturava o ambiente educativo de forma a refletir e evidenciar essa aprendizagem ativa. A colaboração era encarada como um elemento-chave da pedagogia das relações, determinante para o sucesso do processo educativo. No âmbito do modelo curricular *HighScope*, valorizava-se a aprendizagem ativa, em que a criança constrói conhecimento através da interação com o meio e da exploração de materiais, reconhecendo que a “compreensão das interações das crianças e o encorajamento para que as sigam e as concretizem é essencial ao processo de aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p.46).

O grupo era constituído por 16 crianças, das quais doze do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Entre estas, encontrava-se uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não sendo necessário nenhuma atividade diferenciada. O grupo apresentava uma diversidade cultural significativa, incluindo crianças de seis nacionalidades distintas: portuguesa, brasileira, cabo-verdiana, angolana, indiana e bengalesa.

Através da observação direta e indireta, o par pedagógico identificou uma diversidade de interesses nas escolhas das crianças, destacando-se a procura por atividades na área da casinha, frequentemente associadas à recriação de situações do quotidiano, como a realização de receitas. Verificou-se também o envolvimento em jogos cognitivos, bem como em atividades de expressão plástica, nomeadamente o desenho e a modelagem. Paralelamente, evidenciou-se o interesse por momentos de cariz musical e pela exploração de histórias e livros, revelando uma predisposição para atividades de natureza narrativa. Algumas crianças demonstraram ainda preferência por jogos de expressão motora e pela área da construção, explorando o movimento e a manipulação de diferentes materiais. Foi igualmente observada o gosto por experiências que remetem para o quotidiano, como a realização de receitas, nas quais as crianças participaram com interesse e curiosidade. Importa ainda salientar o elevado interesse do grupo por saídas à comunidade, uma vez que se trata de uma prática habitual, na qual participam com entusiasmo e envolvimento. De forma geral, estas escolhas refletem a diversidade de interesses do grupo e a sua predisposição para aprendizagens significativas em diferentes domínios.

Não obstante estas evidências de autonomia e interesses diversificados, foram também identificadas algumas dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem e da comunicação. As crianças evidenciavam dificuldades na partilha de ideias e ações em produções coletivas, decorrentes de barreiras linguísticas associadas à diversidade de seis nacionalidades presentes no grupo. Paralelamente, observavam-se limitações na interação com o mundo natural, devido à reduzida disponibilidade de espaços verdes no contexto escolar.

#### **2.2.4. INTERAÇÕES E RELAÇÕES**

A equipa educativa, constituída por uma educadora de infância, uma assistente técnica e uma assistente operacional, conforme já referido anteriormente mantinha uma comunicação

diária, visando a melhoria contínua das práticas educativas, sempre em reflexão conjunta sobre as experiências desenvolvidas e o desenvolvimento das crianças para facilitar a “procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias” (Lopes da Silva et al., 2016, p.29).

Todos os profissionais da instituição atuavam de forma colaborativa, promovendo um ambiente educativo enriquecedor, contribuindo “para uma cultura organizacional humanizada e para um clima de mútuo respeito e de colaboração em que todos têm voz – os bebês, as crianças, a equipa educativa” (Marques et al., 2024, p. 27). Estes profissionais valorizam o envolvimento das famílias no processo educativo, incentivando a sua participação através de atividades conjuntas, bem como a cooperação entre o JI e o 1.º CEB, considerada essencial para assegurar a continuidade educativa e o desenvolvimento integral das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

A atuação da equipa educativa revelou-se determinante para o desenvolvimento das crianças, uma vez que a forma como a educadora estabeleceu relações e incentivou a sua participação facilitou a cooperação e fortaleceu as interações no grupo. Esta intervenção possibilitou que as crianças beneficiassem das oportunidades proporcionadas pelo contexto educativo, ampliando as suas relações com pares de diferentes idades e níveis de desenvolvimento. A participação em atividades e projetos colectivos, a compreensão e o respeito pelas regras de convivência, bem como a assunção de papéis de cuidado ou de apoio entre colegas, contribuíram para o enriquecimento das competências sociais, promovendo aprendizagens mais amplas e integradas no contexto da educação pré-escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

A mestranda observou que, sendo o grupo heterogéneo, a experiência se revelou particularmente enriquecedora, dado que as crianças mais velhas auxiliavam as mais novas e, nas brincadeiras, incentivavam a participação dos colegas. Esta interação “possibilita que participem no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos, que compreendam e aceitem regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades (cuidados com os mais novos, apoio dos mais velhos), e ainda que tenham contactos e relações com diferentes adultos” (Lopes da Silva, 2016, p. 28), constituindo também “uma oportunidade de partilhar com os pares e de se confrontar com diferentes opiniões e avaliações, tornando este processo mais rico e reflexivo, dado que implica compreender a perspetiva do outro e explicar as suas próprias opiniões” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

O envolvimento das famílias e da comunidade na vida do grupo deve-se não só à iniciativa da educadora, promovia diversas saídas ao exterior para dar a conhecer a história local como também à colaboração da associação de pais e do agrupamento. Esta participação concretizou-se em atividades como a vinda de um vendedor de castanhas à escola, a apresentação de instrumentos musicais pelos pais ou a realização de espetáculos de teatro, entre outros. Tais iniciativas evidenciam que o “contributo dos seus [da família] saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 30).

### **2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

O conceito de investigação-ação “exprime alguma ambiguidade de sentidos que a torna, senão polémica, pelo menos polissémica” (Amado, 2014, p. 187). No geral, pode ser “entendida num sentido instrumental, enquanto uma intervenção sobre a situação real” (Simões, 1990, citado por Amado, 2014, p.187).

Neste sentido, foi desenvolvida uma investigação de natureza qualitativa, uma vez que se trata de “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (Denzin & Lincoln, 2000, p. 3). Relativamente à abordagem da investigação, de acordo com Coutinho et al., (2009), adotou-se o modelo de Whitehead, que valoriza o/a educador enquanto investigador da sua própria prática, assim como a aprendizagem ativa das crianças. Esta abordagem iniciou-se com a observação de uma situação problemática, seguida de intervenção e de reflexão contínua e sistemática sobre a prática educativa, permitindo a identificação de novas perspetivas e direções para a investigação.

De acordo com Grundy e Kemmis (1997, citados por Máximo-Esteves, 2008), a MIA configura-se como um processo contínuo e de natureza em espiral, com a integração de quatro fases fundamentais: observação, planificação, ação e reflexão. Neste sentido, não se limita a um único ciclo, uma vez que esta metodologia visa a introdução de mudanças nas práticas, com vista à melhoria dos resultados da intervenção. Torna-se, assim, essencial a repetição sistemática desta sequência de fases ao longo do tempo, tal como a mestranda pôde constatar na sua prática, ajustando e reformulando a intervenção de modo a responder aos interesses e às necessidades do grupo, bem como a cumprir, de forma mais rigorosa, os princípios da MIA.

A observação realizada ao longo de todo o processo de investigação-ação constituiu um elemento central, permitindo planejar propostas pedagógicas que, partindo dos interesses das crianças, possibilitaram o seu alargamento e aprofundamento. Como sublinha Estrela (1990), “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (p. 26), enquanto Máximo-Esteves (2008, p. 87) enfatiza que a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem no contexto.

Para a recolha de dados, recorreram-se a técnicas qualitativas adequadas ao contexto investigativo, destacando-se a observação participante, entendida como a implicação ativa do investigador na vida do grupo ou da situação estudada (Gil, 2012, citado por Brizolla et al., 2020), que possibilitou uma compreensão aprofundada das dinâmicas do grupo e das estratégias pedagógicas implementadas. Paralelamente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante, concebidas a partir de questões orientadoras que permitiram delimitar o tema de investigação e aprofundar tópicos emergentes do contexto educativo, conferindo flexibilidade para explorar novas linhas de análise (Brizolla et al., 2020). A recolha de dados incluiu também notas de campo, consultas aos documentos institucionais, nomeadamente o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo, e descrições diárias, que posteriormente deram lugar a registos de incidentes críticos, assinalando acontecimentos significativos para a criança (Estrela, 1984, citado por Amado, 2014). Foram ainda utilizados métodos visuais e tecnológicos, como fotografias, vídeos, áudios e registos das crianças após a partilha de histórias, nomeadamente desenhos, considerados estratégicos para a análise dos processos de desenvolvimento infantil (Sarmiento, 2014, p. 12). A documentação pedagógica, incluindo registos gráficos, frases das crianças e das famílias, revelou-se uma fonte relevante para análise e interpretação dos dados, sustentando a reflexão contínua sobre a prática e promovendo a melhoria das intervenções educativas. É fundamental que estes métodos visuais se pautem pela neutralidade, abstendo-se de valores ou pressupostos ideológicos e morais, garantindo um ponto de vista objetivo na recolha da informação (Sarmiento, 2014, p. 6). Deste modo, o conjunto de técnicas qualitativas utilizadas- observação participante, através de entrevistas semiestruturadas, notas de campo, registos institucionais, documentação pedagógica e recursos visuais - permitiu compreender de forma detalhada as dinâmicas do grupo e as práticas pedagógicas, evidenciando como o educador, ao assumir o papel de investigador da sua própria prática, contribui ativamente para a

melhoria da qualidade educativa, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas, sempre pautadas pelos princípios éticos.

A planificação varia de educador para educador, uma vez que cada profissional, enquanto indivíduo com uma forma própria de pensar, organiza o trabalho de maneira distinta. Constitui, assim, uma representação da identidade e das conceções pedagógicas de cada educador, permitindo-lhe proporcionar experiências únicas às crianças. É fundamental que o educador seja atento e responsivo, ou seja, que “esteja em sintonia com os interesses da criança, oferecendo desafios que respeitem o seu ritmo de desenvolvimento” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 56). Nesta perspetiva, a formação dos educadores deve ser contínua e reflexiva, de modo a permitir que “cresça juntamente com as crianças, num processo de aprendizagem mútua” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 31). As planificações assumem, assim, um papel central enquanto instrumentos de investigação, na medida em que promovem a reflexão sobre a prática e possibilitam a exploração de novos caminhos pedagógicos. Por meio delas, o educador consegue analisar o que revelou eficácia ou limitações na intervenção, ajustando estratégias de acordo com os interesses e necessidades das crianças, e integrando progressivamente as suas ideias nas atividades. O desenvolvimento de competências investigativas é ainda sustentado por diversos instrumentos, tais como os comentários da supervisora sobre as planificações e a reflexão subsequente, a reflexão sistemática sobre a prática diária, as reuniões da equipa educativa, que promovem a partilha de experiências e a análise coletiva, e as reuniões pós-ação (supervisão), que permitem avaliar resultados e redefinir estratégias futuras. Deste modo, as planificações não apenas estruturam a intervenção pedagógica, mas constituem também catalisadores do crescimento profissional reflexivo, consolidando a perspetiva de aprendizagem mútua entre educadores e crianças.

Ao longo de todo o processo investigativo, foram observados cuidados éticos rigorosos, contemplando a ética do quotidiano, de acordo com os princípios da EECERA (2024), que incluem o respeito pelas crianças, a valorização das suas vozes e a equidade nas oportunidades de participação. Neste sentido, o par pedagógico manteve uma atenção constante ao envolvimento e ao bem-estar das crianças, recorrendo, entre outros instrumentos, à escala de envolvimento de Bertram e Pascal (2009) e à escala de bem-estar desenvolvida por Laevers et al. (2005). Todo o processo de investigação-ação foi desenvolvido com base nas sugestões e opiniões das crianças, procurando adequar as intervenções às suas características e necessidades individuais.

No âmbito da ética da investigação, foi garantido o consentimento informado das famílias (Máximo-Esteves, 2008), tendo o par pedagógico recorrido a autorizações para a captação de imagem, vídeo e voz. Foi igualmente assegurado o assentimento das crianças, promovendo-se uma interação respeitadora e a salvaguarda do seu bem-estar, através do questionamento regular sobre como se sentiam e do respeito pelos seus sentimentos e vontades. Foram ainda respeitados os princípios consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (2019) e na Carta da APEI (2011).

A investigação constitui um meio privilegiado para a reflexão crítica e a problematização das questões emergentes da prática, promovendo o debate e a construção de ideias inovadoras (Coutinho, 2013). Neste sentido, a investigação-ação desenvolvida pelo par pedagógico centrou-se nas dificuldades ao nível da expressão e da comunicação oral num grupo multicultural. O problema identificado prendeu-se com limitações na expressão e comunicação oral, resultantes não só das idades das crianças, maioritariamente entre os três e os quatro anos, mas também da diversidade cultural do grupo, que integrava crianças de diferentes nacionalidades. Verificou-se que algumas crianças apresentavam uma competência comunicativa bastante limitada em língua portuguesa, o que se refletia na sua participação nas atividades, na interação com os pares e no processo de inclusão no grupo, conduzindo, por vezes, à perda de interesse ou a sentimentos de frustração.

Face a esta problemática, definiram-se como objetivo principal desenvolver a expressão e a comunicação oral das crianças para a inclusão e valorização da diversidade cultural existente no grupo. Um objetivo complementar e igualmente relevante consistiu na implicação das famílias no processo educativo, reconhecendo o seu papel como parceiras essenciais na educação, bem como no desenvolvimento profissional da equipa educativa, promovendo o enriquecimento das práticas pedagógicas e a implementação de novos processos educativos, nomeadamente no envolvimento das famílias e da comunidade.

A estratégia central da intervenção do par pedagógico consistiu na utilização do património oral tradicional, incluindo contos tradicionais, pregões e ditados populares, como recurso promotor da expressão oral, da comunicação e da inclusão. Nesse sentido, as famílias foram convidadas a participar em contexto de sala, partilhando contos tradicionais dos seus países de origem, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e para o enriquecimento das

experiências das crianças. Através da Metodologia de Trabalho de Projeto, foi possível enriquecer a investigação-ação, explorando pregões e ditados populares como instrumentos de preservação e valorização do património oral tradicional. Desta forma, o património oral constituiu-se como uma estratégia pedagógica determinante para a promoção da inclusão, da expressão oral e da comunicação.

Foram implementadas ações concretas para envolver as famílias, como a elaboração de convites para divulgação do projeto, realizados em colaboração com as crianças, demonstrando como iniciativas práticas fomentam a participação familiar (Mata & Pedro, 2021). Além disso, foi criado um *Padlet* como ferramenta de comunicação com os agregados familiares, possibilitando acompanhamento contínuo das atividades, partilha de momentos significativos, recolha de contributos e divulgação do produto final. Esta plataforma promoveu uma relação mais colaborativa entre instituição educativa e famílias.

A avaliação do processo foi contínua, baseada nas técnicas de recolha de dados e no interesse demonstrado pelas crianças, evidenciado pela iniciativa autónoma em registar e aplicar as aprendizagens no quotidiano.

### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS**

No terceiro capítulo do presente relatório procede-se à apresentação e análise das ações pedagógicas desenvolvidas, tanto em contexto de creche como de educação pré-escolar. As ações foram delineadas com o propósito de corresponder aos interesses e às necessidades dos grupos, ajustando-se às características, motivações e ritmos de cada criança. Tal constitui um princípio basilar na promoção de aprendizagens significativas e de natureza holística. Neste contexto, a mestranda assume um papel intencional nas suas práticas, na medida em que a “intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13).

Este capítulo encontra-se organizado em duas partes: a primeira apresenta duas ações realizadas em contexto de creche, enquanto a segunda descreve o projeto desenvolvido em contexto de educação pré-escolar. Em ambos os subcapítulos, as ações apresentadas têm no seu centro o património como promotor da identidade pessoal e cultural na infância. Ao longo da análise, estabelece-se uma relação entre a prática e a teoria, articulando com os referenciais teóricos e legais e as características dos contextos educativos, o que permite justificar as decisões tomadas ao longo do processo. Paralelamente, incluem-se momentos de reflexão sobre a qualidade da intervenção da mestranda e sobre o nível de envolvimento e bem-estar das crianças, com base na escala de bem-estar (Laevers et al., 2005) e na escala de envolvimento da criança (Bertram & Pascal, 2009).

#### **3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE**

Nas experiências pedagógicas, a mestranda procurou ir ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo, bem como das especificidades de cada criança, assegurando uma presença atenta e responsável sempre que necessário. Neste sentido, foi tido em consideração que a criança “precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie as condições adequadas para se desenvolver” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2021, p. 187).

No que diz respeito às experiências pedagógicas, a mestranda, em conjunto com o seu par pedagógico, desenvolveu diversas ações com o objetivo de estimular a exploração sensorial, promovendo novas aprendizagens sobre o mundo envolvente. Estas práticas possibilitaram que as crianças pudessem “expressar e comunicar os significados que atribuem à exploração e à descoberta, ao brincar e ao aprender, às relações e interações, ao mundo, à natureza e à cultura” (Marques et. al., 2024, p.45).

A partir das observações do grupo realizadas ao longo do estágio, a mestranda constatou que as crianças evidenciavam um forte interesse pela exploração de si próprias e por aspetos relacionados com a sua identidade, evidenciando, em especial, uma atenção particular às letras que compõem os seus nomes, conforme já mencionado anteriormente. Esta constatação conduziu à valorização do conceito de autonomia, entendido como a capacidade de aprender a partir dos próprios interesses, atribuindo significados pessoais ao que acontece à sua volta e a si mesmas (Ferreira et al., 2021). De acordo com Piaget (s.d., citado por Shaffer, 2005, p. 232), o pensamento egocêntrico é característico do estágio pré-operatório, predominante entre os dois e os três anos, período em que a criança revela dificuldade em descentralizar-se, interpretando a realidade a partir da sua própria perspetiva. Desta forma, a partir destes indicadores, selecionou-se como assunto a abordar o Património: no caso da creche, a educação patrimonial em relação com a construção da identidade.

No contexto de creche, a abordagem à educação patrimonial assume características específicas, devendo partir de experiências próximas, significativas e emocionalmente relevantes para a criança. Nesta fase do desenvolvimento, o património não se restringe a bens materiais ou elementos históricos, mas integra o património vivido, constituído pelas experiências pessoais, pelas relações estabelecidas e pelas primeiras memórias construídas no quotidiano. Assim, a valorização da identidade pessoal, das características individuais, das vivências partilhadas e do sentimento de pertença ao grupo constitui uma dimensão fundamental da educação patrimonial nas primeiras idades. Tal perspetiva encontra-se alinhada com a ideia de que a educação patrimonial deve promover a relação afetiva com o que é significativo para o sujeito, favorecendo a construção de significados e o desenvolvimento do sentido de identidade e de pertença (Horta, Grunberg & Monteiro, 1999, citados por Grunberg, 2007). Neste sentido, as ações desenvolvidas procuraram centrar-se no reconhecimento de si, na valorização do outro e na construção de uma

identidade relacional, entendendo estes processos como a base para uma posterior compreensão do património social e cultural mais alargado.

No âmbito desta temática, foram desenvolvidas diversas experiências pedagógicas que colocaram a criança no centro da ação, com o objetivo de promover o reconhecimento de si própria e das suas características individuais, numa atividade designada por *O meu primeiro património: a minha identidade*. O processo revelou-se fundamental para que cada criança adquirisse uma compreensão mais clara da sua identidade, das suas preferências e das particularidades que a distinguem. Numa fase posterior, procurou-se alargar esta perceção ao outro, valorizando o reconhecimento, o respeito e a apreciação das características dos colegas, favorecendo, deste modo, a construção de relações positivas e o desenvolvimento de competências sociais, com a atividade *Eu e tu: um percurso pela semelhanças e diferenças*. Considerando as necessidades e os interesses identificados, as atividades foram delineadas de forma intencional, conforme descrito na planificação, com vista à promoção de aprendizagens significativas. Por fim, aborda-se a experiência pedagógica do brincar heurístico como uma forma de a criança explorar o mundo através do seu próprio corpo.

Assim, definiram-se como objetivos: promover o respeito pelo outro e a partilha; fomentar o reconhecimento das características físicas da própria criança e do outro; e estimular a capacidade de expressar e comunicar emoções. Importa ainda referir que, em consonância com as áreas de experiência e aprendizagem preconizadas nas OPC (2024), privilegiou-se o desenvolvimento das competências ao nível do bem-estar e saúde, da identidade pessoal, social e cultural e da comunicação, linguagens e práticas culturais, assegurando, deste modo, uma abordagem integrada e holística no processo educativo.

Seguidamente, aprofundar-se-á a descrição e a análise das experiências pedagógicas desenvolvidas em contexto de creche, evidenciando os objetivos definidos para o grupo e a sua relevância no percurso profissional da mestranda

### **3.1.1. O MEU PRIMEIRO PATRIMÓNIO: A MINHA IDENTIDADE**

A "aprendizagem realiza-se de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das

relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Marques, 2024, p. 18). Considerando o ponto de vista de Marques, torna-se, portanto, fundamental que a intervenção pedagógica valorize experiências integradas, capazes de articular diferentes áreas de experiências e aprendizagem na infância. Assim, e tal como referido anteriormente, as ações pedagógicas iniciaram-se pela exploração da identidade da criança, entendida como eixo estruturante do seu desenvolvimento.

Neste enquadramento, a observação do grupo revelou um forte interesse pela exploração sensorial, o que reforça a pertinência da sua integração nas práticas educativas. De acordo com Serrano (2016), esta constitui o primeiro contacto da criança com o mundo, mediado pelos sentidos, sendo através dela que começa a organizar as suas respostas e a regular progressivamente o seu comportamento. Assim, a valorização de experiências sensoriais revela-se essencial, na medida em que permite à criança atribuir significado às sensações provenientes do próprio corpo e do meio envolvente.

De igual modo, evidenciou-se o interesse do grupo pela expressão musical, o que reforça a importância de integrar diferentes linguagens no processo educativo. Com efeito, esta área assume um papel central no desenvolvimento das crianças, pois contribui para “um enriquecimento dos patrimónios linguísticos (...), oferecendo oportunidades de ampliar repertórios artísticos, culturais e conceptuais” (Marques et al., 2024, p. 84). Neste sentido, a expressão musical não só potencia novas formas de comunicação, como também amplia as experiências culturais das crianças, através das interações e das práticas partilhadas.

Em articulação com as intenções pedagógicas anteriormente definidas, a organização do espaço (cf. apêndice B1.1) assumiu um papel fundamental na concretização das atividades, sendo que deve ser “organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 11). Neste sentido, a configuração do ambiente procurou refletir estes princípios, através da criação de um espaço imersivo, centrado na identidade, nos interesses e nas necessidades das crianças. Assim, foi preparado um ambiente com cores pastel, selecionadas por transmitirem tranquilidade e conforto, favorecendo um clima acolhedor e propício à aprendizagem. Durante a dinamização da atividade, foi ainda colocada música de fundo, nomeadamente música clássica, com o intuito de reforçar um ambiente calmo e harmonioso. Esta opção encontra-se em consonância com a perspectiva de Goldschmied & Jackson (2023), segundo

a qual o ambiente deve privilegiar a estimulação sensorial e emocional, partindo do pressuposto de que a criança aprende através da exploração e do contacto direto com o meio envolvente. Neste sentido, torna-se fundamental “proporcionar experiências sensoriais, explorando escala, espaço, luz, tonalidade, cor, som, forma e cheiro” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 202). Adicionalmente, importa considerar que “o espaço e o tempo vivido são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e a riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 46).

Em consonância com esta intencionalidade, e considerando que o grupo evidenciava grande interesse pelas letras, reconhecia várias delas, sobretudo a inicial dos seus próprios nomes e dos colegas, frequentemente associadas a objetos do quotidiano, foram disponibilizados puzzles contendo fotografias das crianças acompanhadas dos respetivos nomes e por uma imagem auxiliar (cf. apêndice B1.2). Estes foram distribuídos pelo chão e sobre uma mesa, permitindo que cada criança escolhesse livremente o local onde pretendia realizar a atividade. Esta estratégia pedagógica está em conformidade com a perspetiva de que o espaço deve constituir-se como “um lugar para o(s) grupo(s), mas também para cada um; um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 11), promovendo a autonomia e o respeito pelas singularidades de cada criança. Importa ainda referir que este recurso pedagógico foi construído pela mestrandia, recorrendo a fotografias impressas e a paus de madeira, sendo que cada pau correspondia a uma letra do nome da criança, acompanhada por uma imagem de referência. Esta organização visou facilitar a identificação e associação entre a imagem e o nome, conferindo significado à atividade e apoiando a sua realização por parte das crianças. Neste sentido, observou-se que muitas crianças compreenderam que cada pau de madeira correspondia a uma letra, conseguindo realizar a contagem das letras do seu nome, como evidenciado na afirmação: “Tenho cinco letras”.

Para além disso, esta atividade contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que incentivou as crianças a pensar de forma mais atenta sobre os sons que constituem os seus próprios nomes. Ao identificarem as letras, associarem-nas aos respetivos sons e manipularem-nas para formar o nome corretamente, as crianças tiveram a oportunidade de compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores. Este processo de segmentação e correspondência entre grafema (letra) e fonema (som)

é fundamental nas fases iniciais da literacia, pois fortalece a capacidade de discriminar, reconhecer e organizar sons, promovendo bases sólidas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao partir de referências significativas, favoreceu-se uma aprendizagem mais intencional e contextualizada, a qual “permitirá [...] promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita” (Freitas et. al., 2007, p.8).

Complementarmente, o ambiente integrou uma mesa sensorial com letras em EVA (autocolante) e íman, cuja seleção visou dar resposta ao interesse previamente identificado pela exploração sensorial. Esta opção possibilitou às crianças o contacto com diferentes espessuras e texturas, incentivando-as a explorar diversos materiais e a descobrir as suas potencialidades (Marques et. al., 2024, p. 90). Simultaneamente, esta proposta articulou-se com o interesse do grupo pelas letras dos seus nomes e dos colegas, reforçando a ideia de que o “ambiente educativo (...) dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade” (Marques et. al., 2024, p. 18).

Por fim, a organização do espaço contemplou a colocação, nas paredes, de fotografias das crianças em diferentes momentos vividos com as mestrandas, bem como de letras, contribuindo para o reforço do sentido de identidade e de pertença. Esta opção teve como objetivo proporcionar a primeira fase da educação patrimonial, que consiste na experiência direta com fenómenos culturais. Paralelamente, foi disponibilizada uma mesa com um caderno e tinta, permitindo que, à entrada, cada criança registasse a sua presença através da impressão da mão, funcionando como um “bilhete”, posteriormente acompanhado do carimbo com o seu nome na respetiva página. Esta prática, já integrada na rotina do grupo, era realizada individualmente, ocupando cada criança uma página própria, reforçando a valorização da singularidade de cada criança no contexto educativo.

Como já foi referido noutro capítulo, o acolhimento acontecia ao mesmo tempo que o reforço da manhã, e neste momento cantava-se a música dos bons dias e as crianças partilhavam novidades. Assim, após ter apresentado o plano para esse dia, e depois do reforço da manhã, o grande grupo foi dividido em dois: enquanto um grupo realizava as atividades com as mestrandas, o outro permanecia com a educadora. Esta organização em pequeno grupo teve como objetivo possibilitar uma maior atenção, apoio e encorajamento individual a cada criança, embora a rotina diária nem sempre favoreça plenamente esta abordagem (Marques et al., 2024).

A transição entre as dinâmicas foi realizada através de uma música, sendo que cada atividade de exploração teve a duração de cerca de 30 minutos, com um intervalo de 10 minutos destinado à reorganização do espaço entre os grupos.

Durante a dinâmica, o grupo revelou, desde o momento de entrada na sala, um elevado nível de envolvimento, evidenciando curiosidade e interesse face ao ambiente preparado. Contudo, importa refletir que nem todos os materiais suscitaram, de imediato, o mesmo nível de adesão. Os puzzles, construídos com paus de gelado, não suscitaram, numa fase inicial, grande interação por parte das crianças, possivelmente por se tratar de um formato com o qual não estavam familiarizadas. Ainda assim, esta situação permitiu compreender a importância de considerar não apenas os interesses do grupo, mas também as suas experiências prévias com determinados materiais. Neste sentido, após esta observação, verificou-se a intervenção da educadora cooperante, que apresentou uma proposta através da qual introduziu, de forma progressiva, diferentes tipologias de puzzles, promovendo uma maior familiarização das crianças com este tipo de recurso. Após o primeiro momento de exploração orientado pela mestrandia, as crianças passaram a interagir de forma mais imediata e espontânea com o material.

Não obstante, as crianças envolveram-se ativamente na exploração do ambiente, particularmente através das fotografias distribuídas pelo espaço. Através de questões orientadoras colocadas pela mestrandia, relacionadas com características físicas e emoções, foi possível promover momentos de identificação e reconhecimento, tanto de si como dos outros. Os comentários espontâneos das crianças, como “A sala está bonita”, “Sou eu e o meu melhor amigo a pintar”, “Sou eu?” e “Adoro puzzles”, revelam não só o seu envolvimento, mas também a valorização das relações interpessoais e das experiências partilhadas. Verificou-se, assim, uma transição significativa de um foco inicial no “eu” para uma crescente atenção ao “outro”, o que evidencia o desenvolvimento de competências sociais e relacionais valorizando o outro.

A experiência pedagógica desenvolvida estruturou-se de acordo com as fases da educação patrimonial propostas por Grunberg (2007), adaptadas às características e necessidades das crianças em contexto de creche. Numa primeira fase, de observação, as crianças foram convidadas a explorar o ambiente preparado, observando fotografias suas e dos colegas, bem como diferentes elementos relacionados com a sua identidade. Seguidamente, a fase de registo concretizou-se através de diferentes propostas, como a impressão da mão no

caderno de presenças, a manipulação de letras do nome e a construção de puzzles personalizados, permitindo às crianças deixar marcas simbólicas da sua presença e singularidade. A fase de exploração manifestou-se na interação livre com os materiais e na identificação de características próprias e dos pares, promovendo o diálogo, a comparação e a atribuição de significado às experiências vividas. Por fim, a fase de apropriação tornou-se evidente quando as crianças passaram a mobilizar espontaneamente esses elementos, reconhecendo-se nas imagens, identificando as suas iniciais, colaborando com os colegas e demonstrando um crescente sentimento de pertença ao grupo. Deste modo, a identidade pessoal e as vivências partilhadas foram valorizadas como património vivido, constituindo uma base para o desenvolvimento de uma relação significativa com o património em sentido mais alargado.

Um dos momentos mais significativos ocorreu quando uma criança encontrou a primeira letra do seu nome, retirou o autocolante e colou-o na camisola. Ao observar este gesto, outra criança procurou a mesma letra, com a intenção de a oferecer ao colega, afirmando: “Encontrei um ‘X’ para colares na tua camisola. Agora tens dois X! Vou procurar a minha inicial agora”. Após alguns minutos de exploração propôs que continuassem a atividade em conjunto, desta vez à procura das letras dos restantes colegas. Em conjunto, percorreram o espaço, identificando as iniciais dos amigos, sendo referido: “Sempre que encontrarmos mais letras, colamos junto aos meus ‘X’”.

Desta forma, a interação entre as crianças (cf. Figura 1) permitiu observar, de forma clara, processos de colaboração e construção conjunta de significado. A iniciativa da criança ao procurar e oferecer uma letra ao colega demonstra não só atenção ao outro, mas também intencionalidade na interação. A proposta de continuidade da atividade em conjunto reforça esta dimensão colaborativa, evidenciando que as aprendizagens emergem, em grande medida, das relações estabelecidas entre pares. Neste contexto, este momento evidenciou um claro espírito de colaboração, na medida em que ambas as crianças descolavam os autocolantes e os colocavam cuidadosamente na camisola, simbolizando a união do grupo através das letras. Esta interação revela o desenvolvimento de identidades relacionais, o reforço do sentido de pertença e a promoção da comunicação entre pares.

Deste modo, este episódio evidencia o papel do contexto educativo na promoção de interações significativas, que contribuem para o desenvolvimento de identidades relacionais e para o fortalecimento do sentido de pertença ao grupo.

### **Figura 1**

*Colaboração de X. e S. na procura de letras*



Ao nível do envolvimento (Bertram & Pascal, 2009), a primeira criança apresentou sinais claros de conforto e bem-estar, evidenciados por elevados níveis de concentração, persistência e motivação, manifestos na atenção aos pormenores e na continuidade da realização da tarefa. Este facto reforça a ideia de que propostas que emergem dos interesses das crianças e que respeitam a sua autonomia promovem níveis mais elevados de implicação. Paralelamente, o bem-estar (Laevers et al., 2005) situou-se igualmente num nível elevado, sendo observáveis indicadores como a satisfação, a espontaneidade e a segurança na realização da atividade. Estes aspetos evidenciam a importância de um ambiente educativo que valorize a iniciativa da criança e que favoreça o seu envolvimento ativo, condição essencial para a promoção de aprendizagens profundas (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009).

Depois da análise realizada com base nos indicadores de envolvimento e bem-estar, considera-se pertinente acrescentar um terceiro eixo que permita explicitar de forma mais clara o impacto pedagógico da atividade nas aprendizagens concretas das crianças. Neste sentido, propõe-se a consideração de indicadores como a identidade, o sentimento de pertença, as competências sociais, a literacia emergente e a linguagem emocional. Ao nível da identidade, a atividade possibilitou à criança afirmar-se nas suas escolhas e reconhecer-se como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Relativamente ao sentimento de pertença, observaram-se

momentos de partilha e colaboração que reforçaram a integração no grupo. No que concerne às competências sociais, foram evidentes comportamentos de cooperação, respeito pelas ideias dos pares e negociação. Ao nível da literacia emergente, a criança mobilizou vocabulário específico, demonstrou interesse por registos escritos e participou em interações comunicativas significativas. Por fim, no domínio da linguagem emocional, identificaram-se manifestações de reconhecimento e verbalização de emoções, tanto próprias como dos outros, contribuindo para o desenvolvimento da autorregulação e da empatia. Assim, a análise destes indicadores permite compreender de forma mais abrangente o impacto pedagógico da atividade, evidenciando que elevados níveis de envolvimento e bem-estar se traduzem efetivamente em aprendizagens significativas e integradas. Este episódio reforça, assim, a importância de contextos pedagógicos que integrem momentos de exploração livre e que reconheçam a criança como agente ativo do seu processo de aprendizagem, capaz de atribuir significado às suas experiências e de as mobilizar de forma autónoma em diferentes situações.

Face ao exposto, esta experiência constituiu um momento relevante de reflexão para a mestranda, ao evidenciar a importância da observação atenta e intencional como base para a tomada de decisões pedagógicas. Permitiu, igualmente, compreender que a criação de ambientes ricos, flexíveis e ajustados às características do grupo é fundamental para promover a autonomia, o envolvimento e o bem-estar das crianças. Assim, reforça-se a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva, capaz de se adaptar continuamente, de modo a garantir que cada criança beneficia de uma educação que promova uma relação plena consigo, com os outros e com o mundo.

Após a dinâmica realizada em pequenos grupos na sala de atividades, a mestranda reuniu o grande grupo e dinamizou uma história cantada sobre as emoções, inspirada na obra *Peed-a-Mood*, de Guiliano Ferri, adaptada à canção *Como estás?*, da Bolinha de Música. Ao longo da narrativa, as personagens (macacos) expressavam diferentes emoções ao som de uma melodia, culminando num momento em que o macaco questionava as crianças sobre a emoção que estavam a sentir, convidando-as a observarem-se no respetivo espelho.

Para o efeito, foram construídos espelhos com materiais reciclados, nos quais constavam os nomes das crianças. Estes foram dispostos no chão, permitindo que cada criança identificasse e recolhesse o seu através do reconhecimento do próprio nome. O material foi elaborado em

cartão e acrílico, respeitando as normas de segurança. Durante a atividade, algumas crianças demonstraram entusiasmo ao reconhecer o seu nome e exploraram o espelho através de diferentes expressões faciais, como sorrir ou fazer caretas. Foram introduzidas as emoções em língua inglesa e, de forma espontânea, as crianças começaram a expressar as suas próprias emoções e a identificar as dos colegas. Observou-se ainda que algumas imitaram e nomearam as expressões umas das outras. Esta atividade promoveu a consciência de si, a identificação de emoções e o contacto com uma segunda língua de forma lúdica e significativa.

De acordo com a planificação inicial, a história cantada estava prevista para o início da atividade. Contudo, tendo em conta a flexibilidade da rotina e a necessidade de promover uma abordagem mais holística, bem como uma transição mais tranquila entre os diferentes momentos, procedeu-se à alteração da sequência das ações. Esta decisão fundamentou-se no princípio de que a “organização temporal necessita de ser flexível, acomodando os ritmos, preferências e necessidades singulares de bebés e crianças mais novas” (Marques, 2024, p. 58). Assim, ao reorganizar a rotina, procurou-se garantir maior previsibilidade, de modo a proporcionar às crianças conforto, segurança e um sentido de orientação, fundamentais para a construção gradual de referências temporais. Neste sentido, a mestrande, em articulação com a equipa educativa, optou por ajustar a ordem das atividades.

### **3.1.2 EU E TU: UM PERCURSO PELA SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS**

No contexto de creche, e à luz das teorias histórico-culturais com origem no trabalho de Vygotsky, compreendemos o processo educativo como um processo de humanização que se constrói nas interações quotidianas das crianças. É através da relação com os outros, adultos e pares, e da participação em atividades significativas que as crianças se apropriam, de forma progressiva, da cultura, dos seus significados e instrumentos, contribuindo também, ainda que de forma emergente, para a construção de novas formas de agir e comunicar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2021).

Em articulação com a atividade anterior, verificou-se que, ao explorarem a sala e ao observarem as fotografias, tanto as suas como as dos colegas, as crianças começaram a estabelecer comparações e a verbalizar diferenças e semelhanças, como evidenciado no comentário “Eu sou mais maior do que J”. Neste sentido, a abordagem nesta segunda atividade

teve como intencionalidade aprofundar a relação entre o “eu” e o “outro”, promovendo a compreensão das semelhanças e diferenças entre as crianças. Tendo em conta a rotina do grupo, as atividades foram distribuídas por dois dias, de modo a respeitar os seus ritmos, interesses e necessidades. Importa ainda referir que, durante a realização das atividades em ambos os dias, a mestranda se encontrava na sala de atividades com um pequeno grupo de crianças, enquanto a educadora cooperante permanecia com o restante grupo noutro espaço. Esta organização possibilitou uma maior proximidade, focalização e intencionalidade na interação pedagógica, favorecendo um acompanhamento mais individualizado.

No primeiro dia, a mestranda promoveu um momento de jogo simbólico, no qual as crianças assumiram o papel de fotógrafos. Neste contexto, evidencia-se a utilização de “elementos tecnológicos na vida quotidiana [...] para diversos fins reais ou no jogo simbólico” (Marques et. al., 2024, p. 89), contribuindo para a exploração de diferentes práticas culturais e respetivas linguagens simbólicas. Esta proposta teve a duração de 10 minutos e foi organizada em pares, permitindo que cada criança registasse imagens do colega, favorecendo uma observação mais atenta e intencional do outro. Ao introduzir um objeto mediador, neste caso a máquina fotográfica, procurou-se estimular novas formas de olhar, incentivando as crianças a focarem-se em características, expressões e detalhes que, de outro modo, poderiam passar despercebidos, como evidenciado na frase seguinte: “Vai para o lado porque o teu braço não aparece aqui”. Este comentário demonstra não só uma crescente consciência espacial e visual, mas também competências de comunicação e cooperação, revelando a capacidade de orientar o par de forma intencional e colaborativa. A dinâmica inicial revelou-se fundamental para contextualizar a atividade, ao desafiar as crianças a refletirem sobre diferentes formas de ver e representar o outro. Deste modo, para além da dimensão lúdica, a proposta promoveu o desenvolvimento de competências sociais e relacionais, ao incentivar a valorização do outro e o reconhecimento das suas características, contribuindo para uma compreensão mais consciente das “suas semelhanças e diferenças com outros, desenvolvendo um senso de pertencimento (Cooper, 2006, p.183).

No segundo dia, foi igualmente necessário organizar o espaço educativo (cf. apêndices B1.3 e A1.2), mantendo coerência com a atividade anteriormente desenvolvida. Assim, optou-se novamente pela utilização de cores pastel e pela presença de música clássica de fundo, estratégia que já havia demonstrado resultados positivos na promoção de um ambiente calmo, seguro e

propício à aprendizagem. O espaço integrou diferentes propostas, organizadas de forma intencional e articulada. Foi disponibilizado um novo puzzle, com um formato distinto do anterior, que se encontrava já montado, permitindo às crianças reconhecerem os colegas de forma mais imediata, consistindo numa fotografia da criança, acompanhada pelo seu nome, dividida em quatro peças. O objetivo foi apresentar um puzzle diferente do anterior, mais relacionado com o quotidiano das crianças, uma vez que estas já dispunham de um puzzle idêntico, mas com imagens de objetos do dia-a-dia. As crianças tinham como tarefa reconstruir o puzzle (cf. apêndice B1.4), fixando as peças com velcro, o que facilitava a manipulação. Para além de promover a motricidade fina, através da utilização de velcro, e de contribuir para o desenvolvimento da coordenação, esta atividade potenciou o reconhecimento do nome próprio e das suas componentes, reforçando aprendizagens no âmbito da literacia emergente. Esta adaptação teve como objetivo responder às dificuldades anteriormente observadas, evidenciando a importância de ajustar os materiais às características e experiências prévias do grupo. Os puzzles foram distribuídos pelo espaço de forma semelhante à atividade anterior, promovendo a autonomia na escolha e a exploração livre. Incluiu-se ainda a cortina utilizada na atividade das fotografias, onde se encontravam expostas as imagens captadas pelas próprias crianças, reforçando a continuidade das experiências e atribuindo-lhes significado. Esta opção permitiu valorizar as produções do grupo, contribuindo para o fortalecimento da sua identidade e do sentimento de pertença.

Neste contexto, durante a dinâmica observou-se um momento particularmente significativo: quando uma criança se dirigiu à cortina, selecionou a fotografia que havia captado de outra criança e afirmou: “O meu cabelo é castanho e o da S. é amarelo” (cf. Figura 2). Este episódio evidencia a forma como o recurso pedagógico potenciou a observação e a comparação entre pares, promovendo o reconhecimento das diferenças e das semelhanças, bem como a valorização do outro no seio do grupo.

## Figura 2

*A criança L.O. nomeia uma diferença com a criança S.*



No que diz respeito ao envolvimento (Bertram & Pascal, 2009), observou-se que a criança evidenciou um nível elevado, manifestado através da sua iniciativa em explorar o espaço e em interagir com os materiais disponíveis. O momento em que se dirige à cortina, seleciona a fotografia e estabelece uma comparação entre si e a colega demonstra concentração, interesse e intencionalidade na ação, características associadas a níveis elevados de envolvimento. Paralelamente, também o bem-estar (Laevers et al., 2005) se revelou elevado, sendo visível na espontaneidade da intervenção e na segurança demonstrada ao expressar-se perante o grupo. A verbalização “O meu cabelo é castanho e o da S. é amarelo” evidencia não só conforto no contexto educativo, mas também a construção de relações positivas, nas quais o outro é reconhecido e valorizado. Deste modo, este momento ilustra a importância de um ambiente educativo acolhedor e emocionalmente seguro, enquanto condição facilitadora do desenvolvimento da identidade, da comunicação e das competências sociais (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009).

Na mesma área foi criado um espaço de exploração sensorial, no qual as crianças eram desafiadas a encontrar uma pulseira e a entregá-la ao colega correspondente, identificado através do nome. Esta proposta promoveu não só a exploração sensorial, mas também a interação entre pares, incentivando o reconhecimento do outro e o desenvolvimento de competências sociais, fundamentais para a construção de relações positivas e afetivas, uma vez que “as práticas de cidadania não se desenvolvem de forma inata, são contruídas cooperativamente” (Sarmiento et al., 2009, p.45). Adicionalmente, foi disponibilizado uma zona com luzes em tons pastel e diversos materiais de expressão plástica, permitindo às crianças desenhar, pintar ou colar autocolantes, tendo em conta o interesse previamente demonstrado

pelas letras em eva. Deste modo, a mestranda procurou dar continuidade aos interesses emergentes do grupo, valorizando a sua participação ativa e promovendo a expressão individual, enquanto se favorecia a construção de significados a partir das experiências realizadas.

Ao organizar o espaço da sala de atividades, a mestranda reuniu novamente o grupo na sua totalidade e apresentou a história *Gosto de ti (quase sempre)*, de Anna Llenas, em formato *pop-up*. A utilização de elementos visuais tridimensionais, associados às luzes colocadas em torno do livro, captou de forma significativa a atenção das crianças, promovendo o seu envolvimento na narrativa. A obra explorada abordou as semelhanças e as diferenças, tanto ao nível físico como psicológico de animais, permitindo às crianças refletirem sobre a diversidade e a relação com o outro. De acordo com Marques et al (2024):

As histórias expressam concepções sobre o mundo, conceitos, relações sociais, emoções, valores, práticas sociais, tradições, etc. Ao ouvir uma história a criança reconhece elementos conhecidos, imagina, pensa e elabora hipóteses sobre o mundo de que faz parte. Estas e outras práticas culturais permitem uma aprendizagem articulada, holística e integrada por parte das crianças (p.85).

Por fim, e quanto às fases da educação patrimonial, numa primeira fase, de observação, as crianças foram convidadas a olhar atentamente para os colegas, assumindo o papel de fotógrafos e identificando características físicas e expressivas, o que favoreceu uma tomada de consciência do outro. A fase de registo concretizou-se através das fotografias captadas pelas próprias crianças, da sua exposição no espaço da sala e da realização de produções associadas, permitindo preservar e valorizar visualmente as características do grupo. Seguidamente, a fase de exploração manifestou-se na interação com os diferentes materiais e propostas, nomeadamente na comparação de semelhanças e diferenças, na associação de nomes aos colegas e na verbalização das observações realizadas. Por fim, a fase de apropriação tornou-se evidente quando as crianças passaram a reconhecer e valorizar espontaneamente os pares, estabelecendo comparações, interagindo de forma mais intencional e demonstrando um crescente sentimento de pertença ao grupo. Deste modo, o grupo foi progressivamente compreendido como um património coletivo, construído a partir das características individuais e das relações estabelecidas, reforçando a dimensão relacional da educação patrimonial na primeira infância.

### 3.1.3. BRINCAR HEURÍSTICO

No contexto de creche, foi possível proporcionar a experiência pedagógica de brincar heurístico, que se constituiu como momentos significativos de aprendizagem, fazendo sentido a sua inclusão pela diferenciação em relação às propostas descritas anteriormente. Esta prática possibilitou observar, de maneira concreta, como as crianças constroem conhecimento, identidade e relações com o ambiente por meio da exploração livre, sendo esta experiência considerada de grande relevância por permitir uma abordagem exploratória espontânea, à qual se deve atribuir o significado e a dignidade apropriados (Goldschmied e Jackson, 2023). Esta abordagem vai ao encontro das OPC (2024) quando valoriza a “oportunidade para que a criança interaja de forma lúdica com uma grande quantidade e diversidade de materiais, designadamente materiais de uso quotidiano e recipientes” (p. 124).

O educador deve assumir um papel de organizador e facilitador no processo de exploração e descoberta. A proposta foi estruturada em pequenos grupos, num ambiente cuidadosamente preparado, com recurso a materiais diversificados e não estruturados. O espaço exterior, amplo, organizado e com luz natural, revelou-se fundamental para o sucesso da experiência, garantindo condições de conforto, bem-estar (Laevers et al., 2005), segurança e liberdade de movimento. A organização (cf. apêndice B1.5) por “tapetes” com diferentes tipos de materiais – metálicos, naturais, reutilizáveis e com diversas texturas e formas – permitiu criar contextos distintos de exploração, incentivando a curiosidade e a iniciativa das crianças. Esta diversidade material assumiu um papel central, não apenas ao nível sensorial e cognitivo, mas também enquanto elemento de ligação ao património, na medida em que muitos dos objetos utilizados fazem parte do quotidiano e refletem práticas culturais, como nomeadamente materiais naturais, utensílios de metal, entre outros.

Ao longo da atividade, foi possível observar que as crianças se envolveram (Bertram & Pascal, 2009) de forma ativa, segura e autónoma, manipulando, combinando e reorganizando os materiais de acordo com os seus interesses. Por exemplo, algumas crianças exploraram a relação entre objetos, colocando feijões dentro de recipientes ou testando diferentes formas de produzir sons, evidenciando processos de experimentação e descoberta. Outras demonstraram competências de classificação e sequenciação, organizando objetos por cores ou tamanhos, o que revela o desenvolvimento de noções matemáticas de forma espontânea (Goldschmied & Jackson,

2023). Observou-se durante a experiência que o brincar heurístico teve “um papel importante no desenvolvimento da capacidade de concentração” (Goldschmied & Jackson, 2023, p. 147). Estas ações evidenciam não só aprendizagens cognitivas, mas também a construção da identidade. Ao escolherem o que explorar e como explorar, as crianças afirmaram a sua autonomia e desenvolveram um sentido de competência. Cada ação realizada, seja empilhar objetos, produzir sons ou criar sequências, traduz uma forma própria de estar e de interpretar o mundo, contribuindo para a construção da sua identidade.

Paralelamente, a experiência evidenciou a importância das interações sociais na construção da identidade. Em diversos momentos, observaram-se situações de cooperação (cf. figura 3), partilha e negociação entre as crianças. Por exemplo, quando uma criança solicitou um objeto a outra ou quando liderou uma determinada ação, estão presentes competências sociais fundamentais, como o respeito pelo outro, a comunicação e a capacidade de negociação. Estas interações contribuem para a construção de uma identidade social, baseada na relação com os pares e no reconhecimento do outro.

### Figura 3

#### *Cooperação em pequenos grupos*



A dimensão simbólica também esteve presente na experiência. Algumas crianças atribuíram novos significados aos objetos, utilizando-os em contextos de faz-de-conta, como na simulação de ações do quotidiano. Este tipo de exploração revela a capacidade de representação e imaginação, permitindo à criança apropriar-se de práticas culturais e recriá-las de forma

peçoal, contribuindo para a construção de identidade cultural. Importa ainda referir que, para além dos materiais familiares, foram também introduzidos objetos novos para as crianças, com o intuito de ampliar as possibilidades de exploração e incentivar a atribuição de novos significados. Esta diversidade de materiais potenciou a criatividade e a emergência de diferentes formas de interação e interpretação. Relativamente à articulação com o património, importa destacar que os materiais utilizados, muitos deles naturais ou do quotidiano, funcionam como elementos mediadores entre a criança e o seu contexto sociocultural. Objetos como pedras, conchas, rolhas ou recipientes remetem para práticas, ambientes e vivências que fazem parte do património material e cultural. Ao explorar estes materiais, as crianças estabelecem ligações com o mundo que as rodeia, ainda que de forma implícita, iniciando um processo de reconhecimento e valorização do património.

Além disso, a própria organização da atividade, ao privilegiar materiais simples e acessíveis, reforça a ideia de que o património não se limita a elementos formais ou institucionalizados, mas inclui também o quotidiano, as práticas e os objetos comuns. Desta forma, o brincar heurístico contribui para uma visão mais ampla e inclusiva do património, aproximando-o da experiência das crianças.

Um aspeto relevante da experiência foi a necessidade de adaptação perante situações de imprevistos, que levou à reformulação da proposta para os grupos seguintes. Esta observação e reflexão na e para a ação demonstram evidências sobre a importância de uma prática pedagógica responsiva, centrada nos interesses das crianças e reforça o papel do educador enquanto facilitador do processo de aprendizagem.

Neste contexto, o papel do adulto revelou-se essencial na preparação do ambiente, na seleção dos materiais e na observação atenta das ações das crianças. No entanto, tal como promove o brincar heurístico, a intervenção direta foi reduzida, permitindo que as crianças assumissem o protagonismo da sua aprendizagem, aprendizagem podendo “brincar sem restrições e sem intervenção direto do adulto” (Marques et al., 2024, p. 124). Esta postura favorece o desenvolvimento da autonomia, da confiança e da capacidade de tomada de decisão, aspetos fundamentais na construção da identidade.

Esta abordagem assumiu-se como um dispositivo formativo, ao centrar a ação na observação, com impacto direto na construção da identidade profissional. A mestranda, em vez de intervir de forma imediata, privilegiou a recolha de evidências e a tomada de decisões fundamentadas, aproximando a prática de uma perspetiva investigativa. Esta mudança implicou uma reflexão crítica sobre práticas mais tradicionais e favoreceu uma maior intencionalidade pedagógica. Ao integrar materiais relacionados com o meio local, procurou-se promover uma consciência cultural e ecológica mais desenvolvida, valorizando os recursos do território e estabelecendo ligações entre cultura, quotidiano e aprendizagem, evitando assim uma prática descontextualizada ou excessivamente uniformizada.

Assim, o brincar heurístico não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um espaço de construção de significado, onde a criança se afirma como sujeito ativo, pertencente a um contexto cultural que explora, interpreta e recria.

### **3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Neste subcapítulo, a mestranda apresenta o desenvolvimento do trabalho realizado, com o objetivo de dar continuidade ao tema do Património no contexto da educação pré-escolar. Para tal, procurou identificar uma abordagem que, mantendo-se no mesmo âmbito, emergisse dos interesses e necessidades das crianças, com o objetivo de criar uma articulação entre “famílias–infâncias–comunidades enquanto janelas de oportunidade para a construção de uma sociedade que garanta o espaço e dê voz a todos os cidadãos” (Sarmiento, 2009, p. 51), tendo em conta que “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 10).

Este percurso encontra-se interligado com a metodologia de trabalho de projeto (cf. apêndice C1), promovendo uma abordagem centrada na participação ativa das crianças e na construção de aprendizagens significativas. Paralelamente, articula-se com a investigação–ação, numa lógica de construção contínua e reflexiva da prática pedagógica. Importa salientar que todo

o processo se desenvolveu de forma integrada e natural, tendo surgido oportunidades que permitiram estabelecer relações significativas para o desenvolvimento integral da criança.

Durante a prática supervisionada em EPE, valorizou-se a colaboração das famílias, bem como de outros membros da comunidade, reconhecendo o contributo dos seus saberes e competências para o desenvolvimento do trabalho educativo com as crianças. Esta articulação permitiu o alargamento e o enriquecimento das situações de aprendizagem. Neste sentido, importa salientar que “quanto melhor for o nível de comunicação estabelecido com as famílias e quanto mais harmoniosos forem os laços mantidos com a comunidade mais alargada, maior será o número de oportunidades disponíveis” (Vasconcelos, 2005, p. 115), o que reforça a importância de uma prática pedagógica aberta ao contexto e sustentada em relações de colaboração.

Para potenciar estas oportunidades, a díade recorreu à plataforma digital *Padlet*, uma ferramenta inovadora no contexto da educação pré-escolar, com o objetivo de divulgar junto das famílias as vivências na sala de atividades. Para o efeito, foram solicitadas autorizações para a partilha de fotografias das crianças, assegurando o respeito pela proteção dos seus dados pessoais. O *Padlet* caracteriza-se como uma ferramenta digital *online* que permite a criação de murais virtuais colaborativos, nos quais diferentes utilizadores podem partilhar e organizar diversos tipos de conteúdos, como textos, imagens, vídeos, hiperligações, ficheiros ou gravações de áudio (Gianini, 2017, citado por Rocha & Costa, 2021). Em contexto educativo, destaca-se por facilitar o trabalho colaborativo, promover a participação ativa e possibilitar a partilha de ideias de forma acessível e intuitiva, constituindo-se, assim, como um recurso pedagógico relevante para a organização e construção coletiva do conhecimento. Paralelamente, revela-se uma ferramenta adequada em contextos híbridos, possibilitando ao educador assumir um papel de facilitador do processo educativo (Mota, 2017, citado por Rocha & Costa, 2021) e às famílias participar ativamente, contribuindo com as suas experiências e conhecimentos e reforçando a articulação entre o contexto educativo e o familiar (Santos & D’Andrea, 2018, citados por Rocha & Costa, 2021).

### **3.2.1. DO PASSADO AO PRESENTE: CAMINHOS PARA O FUTURO**

Procura-se, de seguida, abordar, de forma geral, o desenvolvimento do projeto, destacando algumas atividades com maior pormenor, uma vez que tal se revela pertinente para a

compreensão global do modo como todo o processo decorreu na EPE com base na educação patrimonial.

Em articulação com a educadora cooperante, surgiu a oportunidade de explorar um elemento do património local que ainda não tinha sido abordado com as crianças. Considerando que o grupo já evidenciava uma forte ligação ao património e à comunidade envolvente, entendeu-se como pertinente a introdução de um novo elemento, no sentido de ampliar e aprofundar essas aprendizagens. Esta opção encontra-se alinhada com a perspetiva de que “é essencial usar e desenvolver as experiências relacionadas com espaços e tempos, as memórias que as crianças possuem e as histórias que ouvem e que conseguem contar” (Vasconcelos, 2005, p. 114).

Neste sentido, procurou-se aferir se o tema das fontes suscitava o interesse e a curiosidade das crianças, através da colocação, em grande grupo, da seguinte questão orientadora: “Onde é que as pessoas vão buscar água se faltar água nas casas?”. Este tema foi escolhido por representar um importante legado cultural e patrimonial, permitindo às crianças conectar aprendizagens com a história e o património local. A questão orientadora visou avaliar a pertinência da definição da problemática no âmbito da MTP, bem como compreender de que modo as crianças mobilizavam os seus conhecimentos prévios e experiências para interpretar e responder à situação apresentada.

As respostas obtidas – “Existe a fonte das Fontainhas” e “Eu gosto de ir lá” – originaram novas questões, nomeadamente “Como traziam a água para casa?”, conduzindo o grupo à planificação e ao desenvolvimento do trabalho de MTP. Neste processo, observaram-se momentos em que o grupo refletiu sobre as suas próprias práticas, realizou a exploração prática de como ir buscar água, bem como o levantamento de novas questões por parte das crianças, no sentido de aprofundar o conhecimento acerca do tema. Deste modo, “as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

Ao refletirem sobre a temática das fontes e sobre as suas memórias associadas, foi possível observar que as crianças começam a desenvolver, desde cedo, formas eficazes de aceder e resgatar conhecimentos sobre o passado. Como argumenta Vasconcelos (2005),

se pensarmos na forma como a noção de tempo que já passou começou a evoluir logo a partir dos primeiros estádios de desenvolvimento, é óbvio que as crianças pequenas têm formas muito eficazes de aceder a esse conhecimento. Antes de tudo o resto, a própria memória das crianças providencia um passado pessoal (p. 115).

Assim, ao relembrares experiências passadas com as fontes, as crianças não apenas lembram eventos específicos, mas também começam a construir uma compreensão mais profunda do conceito de passado e da sua relação com o presente, evidenciando a função da memória na aprendizagem histórica e na formação de um repertório pessoal de conhecimento.

Considerando a proximidade da instituição à Fonte das Fontainhas, e após a identificação deste local por parte de uma criança, a equipa educativa entendeu reunir as condições necessárias para a realização de uma visita ao espaço. Esta intervenção revelou a mobilização de conhecimentos prévios e evidenciou o potencial do património local como recurso pedagógico. Reconhecendo a pertinência da proposta, a mestranda integrou-a no momento de acolhimento, comunicando ao grupo a intenção de visitar a Fonte das Fontainhas e o respetivo lavadouro. Para concretizar a atividade, foram solicitadas as autorizações aos encarregados de educação, assegurando o envolvimento das famílias e criando, deste modo, “condições de possibilidade para o trabalho colaborativo e para a transformação da cultura da escola” (Formosinho & Machado, 2009, p. 105). Para organizar a visita, recorreu-se ainda a um mapa do percurso a realizar, no qual as crianças participaram ativamente na identificação do trajeto, verbalizando indicações como “saímos do portão, viramos à esquerda e descemos”.

Ainda no momento de acolhimento, foi apresentada ao grupo uma imagem antiga da fonte e do lavadouro, que serviu de ponto de partida para um diálogo onde as crianças descreveram o que viam na imagem. A partir desta análise, emergiram comentários significativos, como “esta fonte é mesmo antiga porque a imagem está a preto e branco” evidenciando a capacidade de observação e dedução. Este momento possibilitou a problematização das transformações sociais e culturais ao longo do tempo, promovendo a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento do pensamento crítico, ao mesmo tempo que estabeleceu uma ponte entre passado e presente, preparando o grupo para a experiência direta com o património local. Paralelamente, foram discutidas as normas de segurança a adotar durante o percurso na via pública, reforçando a consciencialização para comportamentos responsáveis.

A realização da visita implicou, assim, uma reorganização do cotidiano, assumindo-se como uma experiência diferenciadora, intencionalmente planejada para promover aprendizagens significativas em contexto real. Durante o percurso, o mapa foi utilizado como suporte à orientação, permitindo às crianças identificar pontos de referência e atribuir significado ao espaço exterior, favorecendo o envolvimento da “compreensão das relações entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento, e depois numa perspectiva mais abstrata, que inclui a representação e interpretação de mapas simples” (Lopes da Silva, 2016, p. 80).

Ao chegar ao local, as crianças envolveram-se ativamente na exploração do espaço, observando atentamente a fonte e o lavadouro e estabelecendo relações com as imagens previamente analisadas em contexto de sala. Ao aproximarem-se da fonte, identificaram um sinal informativo, tendo uma criança referido: “Não podemos beber esta água, diz no sinal”, evidenciando a sua capacidade de interpretação de símbolos e a mobilização de conhecimentos relacionados com regras e segurança. O grupo teve, igualmente, a oportunidade de registar a experiência através de fotografias com recurso a uma máquina instantânea, no qual autonomamente as crianças escolheram os ângulos e os elementos que consideraram mais significativos. A possibilidade de observar de imediato o resultado das imagens captadas reforçou o seu envolvimento, a curiosidade e o sentido de autoria, valorizando assim o seu papel ativo no processo de aprendizagem.

Paralelamente, emergiram momentos de jogo simbólico, nomeadamente na recriação da ação de lavar a roupa nos lavadouros, o que evidenciou a apropriação do contexto observado e a sua integração nas brincadeiras. Estes momentos revelaram-se particularmente significativos, na medida em que demonstraram como as crianças reinterpretam a realidade através do brincar, atribuindo-lhe novos significados e consolidando aprendizagens de forma espontânea e contextualizada, nomeadamente na oportunidade de cooperar com os pares, expressar ideias e opiniões através da comunicação verbal e interagir com os outros, desenvolvendo competências sociais e comunicativas (Neto, 2020).

Posteriormente, na sala de atividade houve um diálogo sobre a análise das fotografias, em grande grupo, promovendo a partilha de perspetivas e a reflexão sobre a experiência vivida. Foi neste contexto que uma criança propôs a designação do projeto como “O caminho da água: da

montanha à fonte”, evidenciando não apenas a apropriação das aprendizagens, mas também a sua capacidade de atribuir significado e de participar ativamente na construção do percurso educativo.

A relevância e o potencial formativo desta experiência conduziram à sua continuidade, tendo a mestrandia promovido duas novas saídas ao exterior, nomeadamente à Fonte de São Lázaro e à Fonte dos Leões (cf. figura 4). A seleção destes locais atendeu não só à continuidade do interesse das crianças, mas também à diversidade tipológica e estética das fontes, o que permitiu alargar o olhar das crianças sobre diferentes formas de expressão do património e, tal como preconizado nas Orientações Curriculares, “desenvolver progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). Nestes momentos, adotaram-se procedimentos semelhantes aos anteriormente realizados, incluindo o registo fotográfico, efetuado através de diferentes dispositivos, designadamente uma máquina analógica e um telemóvel. Posteriormente, realizou-se a exploração das imagens, o que possibilitou novas oportunidades de interpretação, reflexão e construção de significado por parte das crianças. Para além disso, estas saídas proporcionaram experiências significativas no plano social e vivencial, como a deslocação de autocarro até à Fonte dos Leões, momento particularmente relevante para algumas crianças que nunca tinham contactado com transportes públicos, contribuindo para o alargamento das suas experiências e do conhecimento do meio envolvente.

## Figura 4

### *Saída em grupo à Fonte dos Leões*



A observação das fotografias recolhidas durante as visitas constituiu uma nova dinâmica de trabalho em grupo, que permitiu às crianças partilhar os seus registos com os pares e explicitar as suas interpretações acerca do que observaram. Este momento assumiu particular relevância ao favorecer a construção coletiva de significados, sustentada na comunicação e na escuta ativa entre pares. Para além disso, possibilitou o confronto de perspetivas e a ampliação dos entendimentos individuais, evidenciando o papel do grupo como mediador do processo de aprendizagem e reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a interação e o diálogo na construção do conhecimento.

Depois dessas duas novas saídas, em sala de atividades, a mestrandia recorreu novamente à fotografia, desta vez pela comparação entre uma fotografia antiga e uma atual da Fonte das Fontainhas, propondo a realização de um jogo em grande grupo, no qual as crianças foram desafiadas a identificar diferenças entre as imagens. Esta atividade exigiu uma observação atenta e detalhada, sendo que, à medida que identificavam as diferenças, as crianças eram convidadas a assinalá-las e a partilhá-las com o grupo. Neste contexto, uma criança referiu: “Antigamente tinha janela, agora não tem”, evidenciando a compreensão da relação entre passado e presente e a capacidade de análise comparativa. Após a identificação das diferenças, procedeu-se à sua contagem, o que promoveu a mobilização de competências matemáticas de forma integrada e significativa. Para além disso, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de observação, ao incentivar a análise, a comparação e a verbalização das descobertas realizadas pelas crianças.

Importa, contudo, refletir que, numa fase inicial, a mestranda optou por apresentar a fotografia atual a preto e branco, com o intuito de criar uma maior harmonia estética entre as imagens. No entanto, esta decisão conduziu a uma interpretação inesperada por parte das crianças, que associaram automaticamente o preto e branco ao passado, considerando ambas as imagens como antigas. Perante esta situação, tornou-se necessário clarificar que a fotografia, apesar de estar a preto e branco, correspondia a uma imagem atual. Esta situação evidenciou a forma como as crianças constroem significados a partir de pistas visuais e reforçou a importância de uma seleção criteriosa dos materiais, bem como da antecipação de possíveis interpretações, constituindo-se como um momento relevante de reflexão para a prática pedagógica.

Este processo suscitou o interesse das crianças em representar graficamente as suas perceções, levando-as a desenhar as impressões construídas, completando elementos em falta nas fotografias antigas com base nas imagens atuais e, inversamente, acrescentando nas imagens atuais elementos que identificaram nas fotografias antigas. Esta evidenciou capacidades de observação, interpretação e reconstrução da realidade por parte das crianças. Paralelamente, a exploração das fotografias possibilitou ainda experiências ao nível da luz e da sombra, tendo duas crianças, ao colocarem as imagens junto à janela, explorado a projeção de sombras, o que demonstra a emergência de aprendizagens espontâneas e a curiosidade natural na exploração do meio.

Em diálogo com a educadora cooperante, a mestranda tomou conhecimento da existência de uma profissão associada ao tema do projeto, designadamente a de aguadeiro. Neste sentido, apresentou ao grupo uma fotografia representativa dessa profissão e, a partir da sua observação, dinamizou um momento de exploração desafiando as crianças a inferir qual a sua função, bem como a identificar os trajés e acessórios utilizados, como o barril, reconhecendo-o igualmente como um recipiente utilizado no transporte de água. Na exploração desta profissão, foi possível articular com o trabalho de investigação-ação desenvolvido noutra unidade curricular, uma vez que este visava promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação através do património oral tradicional, nomeadamente através da aprendizagem do pregão da profissão, recorrendo à sua dramatização. Paralelamente, favoreceu uma compreensão mais contextualizada do enquadramento histórico e cultural, evidenciando o potencial de práticas pedagógicas que integram diferentes linguagens na construção de aprendizagens significativas “com intencionalidade expressiva-musical” (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 56).

Esta aprendizagem revelou-se particularmente significativa na fase final do projeto. Num dia em que este não havia sido abordado, uma criança dirigiu-se ao quadro, retirou a fotografia do aguadeiro que se encontrava afixada com um íman e começou a reproduzi-la graficamente. Durante o desenho, afirmou: “Estou a desenhar o que vende água” (cf. figura 5). Perante esta afirmação, a mestranda questionou: “O aguadeiro?”, ao que a criança respondeu afirmativamente: “Sim”.

## Figura 5

*A criança G. desenha o aguadeiro*



No sentido de explorar a questão colocada por uma criança, “Como traziam a água para casa?”, a mestranda introduziu diversos recursos pedagógicos, tendo recorrido à apresentação de uma cantarinha, levada fisicamente para o contexto, enquanto objeto tradicional utilizado para o transporte de água. Paralelamente, mostrou outros recipientes, como o balde e o cântaro, e explorou o livro *A Surpresa de Handa*, de Eileen Browne. A seleção destes elementos teve como finalidade estabelecer uma ponte entre o contexto local e outras realidades culturais, ao relacionar práticas do passado da comunidade com formas de vida ainda presentes em diferentes partes do mundo. Neste âmbito, a mestranda promoveu a articulação com a realidade de Angola, país de origem de uma criança do grupo, reconhecendo a diversidade cultural como um recurso pedagógico e não apenas como um dado contextual. Esta opção permitiu problematizar uma prática que, embora associada ao passado local, permanece atual em diversas comunidades, contribuindo para a construção de uma consciência mais alargada e crítica sobre o acesso à água enquanto recurso essencial.

Para reforçar esta reflexão, a mestranda apresentou fotografias ilustrativas dessas realidades, o que potenciou o diálogo em grande grupo e o confronto de diferentes perspetivas. A partir da observação do livro, emergiu a questão “O que é isso que a Handa tem na cabeça para a proteger?” a qual possibilitou a introdução de novo vocabulário, designadamente o termo *rodilha*. Em continuidade, a mestranda propôs às crianças a construção de uma rodilha, com o objetivo de experimentar a sua utilização no transporte da cantarinha, promovendo uma aproximação experiencial à realidade explorada. Deste modo, a proposta não se limitou à aquisição de conhecimentos, mas assumiu-se como um processo de construção de significado ancorado na experiência, na diversidade cultural e na problematização da realidade. Tal abordagem evidencia a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escuta das crianças, a integração dos seus contextos socioculturais e o desenvolvimento de uma consciência crítica desde a educação pré-escolar. Após a construção da rodilha, realizou-se, em grupo e de forma rotativa, a experimentação do transporte das cantarinhas na cabeça. Posteriormente, a mestranda propôs ao grupo a realização das suas próprias cantarinhas. Para envolver as crianças no processo de decisão, colocou a questão, “Mas a cantarinha é feita de que material?”, à qual o grupo respondeu que seria em barro. A partir destas respostas, a mestranda clarificou que este material é tradicionalmente utilizado por apresentar características que ajudam a preservar a temperatura da água.

Neste momento, a educadora cooperante introduziu a profissão de oleiro, estabelecendo uma ligação com o contexto do grupo, ao questionar “Qual é a mãe que é oleira?”, ao que a criança respondeu “É a minha”. Esta intervenção revelou-se significativa, na medida em que valorizou os saberes familiares e aproximou o conteúdo abordado da realidade uma das crianças, reforçando a relação entre escola e comunidade. Neste sentido, optou-se pela utilização do barro para a construção das cantarinhas, permitindo o contacto direto com um material associado ao património e às práticas tradicionais através da exploração sensorial. Esta proposta revelou-se particularmente significativa, não só pelo entusiasmo manifestado pelas crianças, mas também por possibilitar uma aprendizagem de natureza experiencial, na qual o fazer, o experimentar e o compreender se articulam, proporcionando uma experiência de carácter sensorial rica e exploração dos sentidos.

Deste modo, a atividade contribuiu para a valorização do património cultural, enquanto promoveu o envolvimento ativo das crianças no processo de aprendizagem, evidenciando a

importância de práticas pedagógicas que integram a experimentação e a participação como elementos centrais.

A comunidade assume um papel fundamental como parceira na educação na primeira infância, uma vez que a colaboração das famílias e de outros membros comunitários contribui para o alargamento e enriquecimento das experiências de aprendizagem das crianças, através da partilha de saberes e competências. Esta articulação promove um clima de comunicação, cooperação e construção conjunta de conhecimento entre crianças e adultos. Paralelamente, o envolvimento de diferentes instituições e serviços da comunidade possibilita o acesso a recursos diversificados, reforçando a qualidade das respostas educativas e favorecendo uma maior articulação entre os contextos familiar, educativo e social (Lopes da Silva et al., 2016). Neste enquadramento, a mestranda, em articulação com uma intérprete, estabeleceu uma parceria que possibilitou a integração da Língua Gestual Portuguesa no projeto, tendo em consideração que esta já fazia parte do quotidiano do grupo, nomeadamente no momento da música dos bons dias. Em contexto de colaboração, verificou-se que nem todas as palavras poderiam ser trabalhadas diretamente, uma vez que a Língua Gestual Portuguesa não corresponde a uma tradução literal da língua oral. Assim, procedeu-se à seleção de um conjunto de palavras significativas para o projeto, designadamente cântaro, pote, lavadouro e fonte, tendo ainda sido explorado o pregão do aguadeiro e o nome do projeto. Importa salientar que as crianças passaram a mobilizar estas aprendizagens para além do contexto educativo, ao partilharem com as famílias e com outros membros da comunidade os gestos e conhecimentos adquiridos, o que evidencia a apropriação dos conteúdos e o seu alargamento a outros contextos de vida. Esta experiência revelou-se particularmente significativa, não só pela integração de uma nova forma de comunicação, mas também pelo envolvimento e entusiasmo demonstrados pelas crianças, evidenciando o potencial das parcerias com a comunidade para enriquecer, diversificar e dar continuidade às aprendizagens (cf. figura 6).

## Figura 6

### *O grupo aprender palavras em Língua Gestual Portuguesa*



No âmbito da experiência pedagógica, articulada com o trabalho de investigação-ação, o grupo de crianças foi convidado a interpretar e a ilustrar um ditado popular do património oral tradicional, nomeadamente “Quem não poupa água e lenha, não poupa nada que tenha”. Esta atividade, associada à Metodologia de Trabalho de Projeto, proporcionou um momento de partilha de ideias sobre o significado do referido ditado. Esta proposta procurou mobilizar saberes previamente construídos pelas crianças, promovendo a sua ressignificação através de diferentes linguagens expressivas e reforçando a articulação com o património cultural.

Inicialmente, a atividade previa a utilização do azulejo como suporte, com o intuito de proporcionar uma experiência mais autêntica e materialmente significativa, considerando tratar-se de um elemento do património local com o qual o grupo já tinha contactado anteriormente, no âmbito de um projeto desenvolvido pela educadora cooperante. Contudo, face à impossibilidade de concretizar essa opção, a mestranda recorreu a uma alternativa, utilizando cartolina azul recortada em formato de azulejo quadrangular, de modo a simular este elemento tradicional. Importa salientar que esta opção, embora não reproduza integralmente a materialidade do azulejo, possibilitou uma maior versatilidade na exploração, permitindo a sua utilização em diferentes suportes e contextos, nomeadamente na realização de desenhos por baixo do tampo da mesa (cf. figura 7) ou mesmo no chão. Estes momentos, propostos por alguns elementos do grupo, favoreceram a adoção de diferentes posições corporais e a diversificação das formas de expressão das crianças, neste sentido, a planificação caracteriza-se pela sua “flexibilidade e multiplicidade de possibilidades” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15).

## Figura 7

*A criança D.A. desenha por baixo do tampo da mesa*



A solução adotada evidenciou a importância da flexibilidade pedagógica, permitindo à mestranda ajustar a sua intervenção às condições reais do contexto, sem comprometer os objetivos delineados. Neste sentido, a experiência manteve a sua relevância, ao possibilitar a exploração simbólica do azulejo e a compreensão do seu valor cultural, ainda que de forma mediada. Simultaneamente, evidencia-se que as adaptações introduzidas podem não apenas colmatar constrangimentos, mas também abrir novas possibilidades de exploração, reforçando a importância de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e intencional.

Com efeito, a escola constitui um ambiente físico que, de acordo com a abordagem de Reggio Emilia, visa “promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças, professores, pais e membros da comunidade” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 120). Neste enquadramento, o ambiente educativo é concebido como um “terceiro educador”, devendo configurar-se como um espaço atraente, passível de transformação, que promova a escolha e a atividade, evidenciando potencial para desencadear múltiplas formas de aprendizagem de natureza social, afetiva e cognitiva. Trata-se, assim, de uma abordagem centrada nas relações, em que o espaço deve refletir “as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1984, citado por Edwards et al., 2007, p. 157).

Importa ainda referir que foram desenvolvidas duas experiências pedagógicas adicionais pelo outro membro do par pedagógico. A primeira incidiu sobre a compreensão do percurso da água desde a montanha até à fonte, permitindo às crianças construir uma visão mais integrada deste processo. A segunda correspondeu a uma atividade final que envolveu as famílias, na qual

se solicitou que, em conjunto com as crianças, realizassem o desenho de uma das três fontes que mais tinham apreciado e elaborassem uma frase em resposta à questão: “Porque é importante cuidarmos da água, um bem essencial à vida?”. Esta proposta reforçou a articulação entre o contexto educativo e o contexto familiar, enquanto promoveu a reflexão sobre a importância da água, valorizando o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem e a construção partilhada de significados.

Ao longo do projeto, a mestranda em colaboração com a equipa e o grupo construiu um mural de exposição (cf. figura 8) com o objetivo de partilhar com a comunidade educativa as atividades realizadas e valorizar o percurso vivido pelas crianças. Para além da sua função expositiva, este dispositivo assumiu um papel pedagógico relevante, na medida em que possibilitou às crianças observar o seu processo de aprendizagem “sob vários ângulos” e situar essa “visão” no desenvolvimento das suas aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016, p.14). Deste modo, o mural não se limitou a uma dimensão ilustrativa, antes se constituiu como um instrumento de mediação e de construção de significado.

Neste enquadramento, a documentação pedagógica caracteriza-se como um processo de recolha, organização e análise de registos e documentos, que visa compreender e atribuir significado às aprendizagens das crianças e ao quotidiano pedagógico. Assume-se, assim, como uma estratégia de avaliação formativa que, para além de tornar visível o percurso de aprendizagem, incentiva o envolvimento das famílias e sustenta a reflexão crítica dos profissionais sobre a sua prática (Lopes da Silva et al., 2016). Importa, contudo, salientar que a sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica que orienta a seleção, interpretação e partilha dos registos, evitando que se reduza a um mero procedimento descritivo. Assim, “visibiliza cada criança na sua competência, agência e desafia à criação de respostas (situações) educacionais respeitadas das identidades plurais emergentes, com direito de participação” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 51). Neste sentido, a documentação não só evidencia as aprendizagens, como também convoca uma prática pedagógica mais reflexiva, participada e centrada na criança, exigindo do educador uma postura analítica e continuamente ajustada às necessidades e interesses do grupo.

Desta forma, e com o objetivo de reforçar a articulação entre a escola e as famílias, a díade pedagógica, em colaboração com as crianças, elaborou um convite dirigido às famílias para

participarem no último dia de estágio. Neste momento, tiveram a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido ao longo dos projetos, nomeadamente as produções das crianças, os registos fotográficos expostos e a documentação pedagógica. Incluiu-se ainda um momento de comunicação, no qual as crianças puderam partilhar o que mais gostaram, bem como apresentar o que aprenderam e realizaram. Assim, deu-se continuidade à ponte estabelecida entre a escola e o contexto familiar e procedeu-se à divulgação dos projetos desenvolvidos pelo par pedagógico.

Neste âmbito, o mural assumiu um papel central ao conferir visibilidade ao processo de aprendizagem e ao envolvimento do grupo, promovendo o reconhecimento por parte da comunidade educativa e das famílias. Esse espaço possibilitou ainda às crianças revisitar as suas experiências, partilhar com orgulho as suas produções e reforçar o sentimento de pertença e de valorização cultural. Neste processo, evidencia-se a fase de apropriação da educação patrimonial, na medida em que as crianças partilharam o que aprenderam, nomeadamente através da utilização da Língua Gestual Portuguesa na produção de gestos associados ao projeto. Observou-se, assim, o desenvolvimento de relações de afetividade com o objeto de estudo e a valorização do bem cultural, revelando uma compreensão mais significativa e pessoal do património explorado. Assim, o mural configurou-se como um elemento estruturante da documentação pedagógica, não apenas enquanto registo, mas enquanto instrumento de comunicação, reflexão e construção partilhada de significados.

## Figura 8

### *Mural de exposição completo*



O desenvolvimento do projeto evidenciou uma articulação consistente com as diferentes fases da educação patrimonial, designadamente a observação, o registo, a exploração e a apropriação, assumindo-se como um processo contínuo e integrado de construção de conhecimento. Tal como defendem autores da área da educação patrimonial, este processo não se centra apenas na transmissão de informação, mas na construção ativa de significados a partir da relação entre o sujeito e o património (Horta, Grunberg & Monteiro, 1999). Numa fase inicial, a observação constituiu-se como ponto de partida fundamental, quer através da análise de imagens antigas e atuais, quer nas visitas às fontes, permitindo às crianças estabelecer um primeiro contacto com os elementos patrimoniais. Este contacto direto favoreceu a mobilização de conhecimentos prévios e o desenvolvimento de competências de atenção, comparação e interpretação, possibilitando a construção de relações entre o passado e o presente.

Posteriormente, a fase de registo assumiu particular relevância, nomeadamente através da utilização da fotografia, realizada pelas próprias crianças com diferentes dispositivos. Este processo não só reforçou o seu papel enquanto protagonistas da aprendizagem, como também permitiu a construção de memórias visuais do percurso vivido, que serviram de suporte à reflexão e ao diálogo em momentos posteriores. A documentação produzida contribuiu, assim, para tornar visível o processo de aprendizagem, indo ao encontro da perspetiva de que documentar implica interpretar e atribuir significado às experiências vividas (Azevedo, 2009, citado por Oliveira-Formosinho, 2020).

A fase de exploração manifestou-se de forma diversificada, através de atividades que integraram diferentes linguagens e áreas de conteúdo, como os diálogos em grande grupo, a comparação de imagens, as experiências sensoriais com materiais como desenhos, pinturas, barro e a integração da Língua Gestual Portuguesa. Estes momentos permitiram às crianças aprofundar a compreensão do património, questionar, interpretar e atribuir significado às experiências vividas, evidenciando o papel ativo da criança na construção do conhecimento e a importância de contextos que promovam a experimentação, a interação e o pensamento crítico, em consonância com uma abordagem construtivista da aprendizagem.

Por fim, a fase de apropriação tornou-se particularmente evidente quando as crianças passaram a mobilizar os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos, nomeadamente ao partilharem com as famílias e com a comunidade os gestos aprendidos em Língua Gestual Portuguesa, ao utilizarem novo vocabulário e ao demonstrarem relações de afetividade e valorização face ao património explorado. Esta apropriação refletiu-se ainda na integração das aprendizagens nas suas brincadeiras, discursos e produções, revelando uma compreensão mais profunda e significativa do objeto de estudo.

O projeto desenvolveu-se como um percurso pedagógico participativo e contextualizado, em que as crianças observaram, registaram, exploraram e se apropriaram do património de forma ativa e significativa. Contribuiu para a formação de crianças conscientes, críticas e participativas, articulando conhecimento, experiência e contexto sociocultural, em conformidade com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Reconhecendo a criança como sujeito ativo do processo educativo, promoveu, na Formação Pessoal e Social, a valorização do património cultural, a cooperação e a participação; Na área do Conhecimento do Mundo, o contacto direto com o meio envolvente, a compreensão da relação espaço-tempo, a observação de profissões antigas e a identificação de recursos naturais; e na Expressão e Comunicação, o desenvolvimento da linguagem oral, da artes visuais, da Língua Gestual Portuguesa e da matemática, através de mapas, orientação espacial e identificação de pontos de referência. Deste modo, o projeto não se limitou à exploração de conteúdos, configurando-se como um processo participativo e significativo, no qual as crianças assumiram um papel central na construção das suas aprendizagens, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a participação e a coautoria no desenvolvimento do currículo.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, a mestranda realizou um conjunto de aprendizagens significativas que contribuíram para o seu crescimento profissional e pessoal. Destaca-se, em primeiro lugar, a valorização das parcerias com as famílias e com a comunidade, reconhecendo o seu papel fundamental no enriquecimento das experiências educativas e na construção de aprendizagens mais contextualizadas e significativas. A colaboração com diferentes intervenientes permitiu compreender a importância de uma prática pedagógica aberta ao meio envolvente e sustentada em relações de cooperação.

Paralelamente, a mestranda desenvolveu estratégias de gestão do grupo, nomeadamente ao nível da organização das atividades, da escuta ativa e da promoção da participação das crianças, o que contribuiu para a criação de um ambiente mais estável e facilitador das aprendizagens. Importa ainda salientar a superação de desafios associados à realização de saídas ao exterior, inicialmente percecionadas com algum receio. A concretização destas experiências permitiu à mestranda adquirir maior confiança na gestão do grupo em contextos fora da sala, reconhecendo o elevado potencial educativo destes momentos para a promoção de aprendizagens significativas e para o contacto direto com o meio.

Acresce que, no âmbito da preparação do projeto, a mestranda aprofundou os seus conhecimentos sobre as fontes e o património local, através de pesquisa prévia, o que se revelou fundamental para sustentar a intencionalidade pedagógica das propostas desenvolvidas e para orientar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais informada e contextualizada. Neste sentido, reforça-se a importância do património na educação de infância, na medida em que educar para pertencer significa educar para que cada um de nós faça parte da nossa história, no qual cuidar do património é, também, cuidar da nossa identidade e da comunidade a que pertencemos. Deste modo, este percurso constituiu-se como uma oportunidade de reflexão contínua e sistemática sobre a prática pedagógica, evidenciando a importância da intencionalidade, da flexibilidade e da capacidade de adaptação às necessidades e interesses das crianças.

## REFLEXÃO FINAL

Ao longo da Prática Educativa Supervisionada, a mestranda percorreu um caminho exigente e profundamente significativo, marcado por questionamentos constantes, reformulações conceituais e aprendizagens que contribuíram de forma decisiva para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Mais do que um momento de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, esta experiência constituiu um espaço de construção de sentido, no qual se tornou possível problematizar crenças, confrontar expectativas e reconstruir o olhar sobre o papel do educador de infância.

Desde cedo, evidenciou-se que a prática educativa não se reduz à mobilização de saberes teóricos, exigindo, antes, a capacidade de os articular de forma crítica, intencional e contextualizada. Neste âmbito, a observação sistemática e a escuta ativa assumiram-se como pilares estruturantes da ação pedagógica, permitindo compreender as crianças enquanto sujeitos singulares, portadores de ritmos, interesses e necessidades próprios. Esta consciência conduziu à valorização de uma intervenção mais sensível e fundamentada, na qual cada decisão pedagógica no passado numa intencionalidade clara e numa leitura atenta do contexto.

O início do percurso, particularmente no contexto de creche, revelou-se desafiante. O confronto entre as concepções previamente construídas e a realidade vivida gerou incerteza e exigiu um reposicionamento constante. Contudo, foi precisamente nesse espaço de tensão que emergiram aprendizagens significativas, nomeadamente a necessidade de adotar uma postura flexível, aberta à mudança e disponível para aprender com o contexto, com as crianças e com a equipa educativa. Progressivamente, a mestranda construiu relações de confiança e desenvolveu maior segurança na sua intervenção, reconhecendo que o processo de se tornar educadora se constrói de forma contínua, num equilíbrio permanente entre ação e reflexão.

Neste processo, a mestranda adquiriu conhecimentos e delineou estratégias que lhe permitiram analisar criticamente as situações, tomar decisões informadas e promover mudanças com intencionalidade. Entre essas estratégias, destaca-se o desenvolvimento de práticas que contribuíram para a sua melhoria progressiva, nomeadamente a utilização de uma música para captar a atenção do grupo no início da hora do conto. A metodologia de investigação-ação

assumiu, neste contexto, um papel determinante, ao sustentar um processo cíclico de observação, reflexão, intervenção e avaliação. Esta dinâmica contribuiu para o desenvolvimento de uma prática mais consciente e ajustada, na qual o erro deixa de ser entendido como falha e passa a constituir uma oportunidade de aprendizagem e de melhoria contínua. Neste âmbito, destaca-se ainda a valorização da participação das famílias no contexto educativo, a qual se revelou um contributo significativo para a melhoria das práticas, sobretudo no contexto da educação pré-escolar, onde se verificou um maior envolvimento, ao contrário do que ocorreu em creche. Ainda assim, reconhece-se que, os contextos familiar e do ambiente educativo são complementares, estabelecendo entre si relações de continuidade e articulação.

Paralelamente, a metodologia de trabalho de projeto revelou-se central na construção de aprendizagens significativas. Ao partir dos interesses das crianças, esta abordagem permitiu promover a sua participação ativa, valorizando as suas ideias, questões e iniciativas. Neste sentido, a mestranda reconheceu que o processo educativo deve assentar numa lógica participativa, em que a criança ocupa um lugar de protagonismo. Consequentemente, o papel do educador desloca-se de uma posição centralizadora para uma função mediadora, orientadora e facilitadora, que apoia a construção do conhecimento, respeitando a autonomia e a capacidade de iniciativa das crianças. Importa ainda referir que algumas das propostas surgiram das próprias crianças a partir do quotidiano, como foi o caso da Língua Gestual Portuguesa, que já era utilizada diariamente no momento de acolhimento e que se alargou, no âmbito do projeto, à aprendizagem de novas palavras.

Neste percurso, o brincar livre assumiu igualmente um papel central, suscitando uma reflexão aprofundada sobre as práticas educativas. A mestranda reconheceu que, em diversos contextos, a ação da criança se encontra limitada por propostas excessivamente dirigidas, o que condiciona a sua capacidade de explorar, experimentar e atribuir significado às suas experiências. A valorização do brincar enquanto espaço privilegiado de aprendizagem implicou, assim, uma mudança de perspetiva, orientada para uma prática mais respeitadora dos ritmos e interesses das crianças, sustentada numa observação atenta e numa intervenção ponderada.

Um dos aspetos que progressivamente adquiriu maior relevância foi a valorização do património na educação de infância. A mestranda compreendeu que educar não se limita ao espaço da sala, exigindo uma ligação intencional ao meio envolvente, à cultura e à história que

moldam a identidade de cada criança. O património assume, neste sentido, uma dimensão estruturante do processo educativo, ao possibilitar o estabelecimento de relações significativas com o contexto e ao contribuir para o desenvolvimento do sentido de identidade e de pertença. Para além disso, esta perspetiva revelou-se fundamental na construção de uma educação orientada para a cidadania ativa. Ao promover o contacto com diferentes realidades culturais e sociais, a educação para o património incentiva a participação, o respeito pela diversidade e o desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância. Neste enquadramento, ganhou especial significado uma ideia que marcou profundamente o percurso académico da mestranda: “Educação não transforma o mundo. Educação transforma as pessoas. As pessoas transformam o mundo”, de Paulo Freire. Esta reflexão reforçou a compreensão de que a educação desempenha um papel determinante na formação de sujeitos conscientes, críticos e capazes de intervir de forma responsável e transformadora na sociedade.

Outro eixo central desta reflexão prende-se com a necessidade de interligar, de forma intencional, todas as dimensões do trabalho educativo. Ao longo da PES, tornou-se evidente que práticas fragmentadas comprometem a qualidade das aprendizagens, enquanto uma ação articulada e coerente potencia experiências mais significativas. Esta tomada de consciência conduziu à valorização da planificação como um processo reflexivo e fundamentado, no qual se definem objetivos claros, se antecipam estratégias e se constroem percursos educativos com sentido. A articulação entre a metodologia de trabalho de projeto e a investigação-ação revelou-se particularmente relevante neste processo, ao permitir uma integração efetiva entre planeamento, ação e reflexão. Esta interligação sustentou uma intervenção pedagógica mais consistente, capaz de responder às necessidades do grupo e de promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

Este percurso formativo constituiu, assim, um processo de transformação, no qual a mestranda não apenas adquiriu conhecimentos, mas desenvolveu competências, construiu estratégias e aprofundou a sua capacidade de reflexão crítica. A possibilidade de questionar, analisar e reformular a prática revelou-se essencial para a construção de uma identidade profissional sólida e consciente. Deste modo, a mestranda assume, neste momento, uma identidade profissional em construção, marcada por uma postura crítica, reflexiva e comprometida com uma educação que valoriza a criança, respeita a sua individualidade e promove o seu desenvolvimento integral. A valorização do património, a promoção da cidadania

ativa, a intencionalidade na ação educativa e a articulação entre metodologias constituem pilares fundamentais que orientarão a sua futura prática enquanto educadora de infância.

Em suma, a Prática Educativa Supervisionada afirmou-se como um momento determinante no percurso formativo da mestranda, ao possibilitar a construção de uma prática pedagógica mais consciente, fundamentada e intencional, orientada para a formação de crianças ativas, críticas e participativas na sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2.<sup>a</sup> edição. Universidade de Coimbra.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual\\_dqp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf)
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandebroekand, M., & Whalley, M. (2024). *EECERA ethical code for early childhood researchers*. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Brizolla, M. M. B., Petry, J. F., Uchôa, A. G. F., & Ferreira, H. L. B. (2020). Uma revisão sobre a pesquisa qualitativa em ciências sociais aplicadas. *UFAM Business Review*, 2(3), 103–130.
- Cooper, H. (2006). Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, 2, 171–190. <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155059283010.pdf>
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII, 355–379. Lusoimpress.
- Denzin, K., & Lincoln, S. (2000). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2007). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes*. 4.<sup>a</sup> Edição. Zahar.

- Ferreira, A. S., Teixeira, D., Marta, M. & Araújo, S. B. (2021). Prática educativa supervisionada em creche: Uma Experiência pikleriana em contexto português. *Revista Practicum*, 6(1), 59-74.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Freitas, M. J., Alves, D & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos: educar e cuidar na creche*. APEI, Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Gomes, J. A. (1998). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Gomes, J. A. (2000). Da Literatura Oral Tradicional à Literatura para crianças: alguns casos recentes. Gomes, J. A., Pires, M. da N., Guimarães, A. P., Vázquez Freire, M., Pina, M. A., Mattoso, J., Bastos, G., Calçada, T. & Pedro, M. do S. *No branco do Sul as cores dos livros: Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens* (pp. 43-60). Caminho. <https://repositorio.ipbeja.pt/server/api/core/bitstreams/82e1cc20-22d5-4705-ac11-ae57498eb186/content>
- Grunberg, E. (2007). *Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial*. Instituto do Património Histórico e Artístico Nacional, Iphan. [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat\\_ManualAtividadesPraticas\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf)
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar uma criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. L. P., Grunberg, E., & Monteiro, A. Q. (s.d.). *Guia básico de educação patrimonial*. Museu Imperial, IPHAN/MinC. [http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia\\_educacao\\_patrimonial.pdf.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf)

- Laevers, F. (Ed.), Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings: A Process oriented Self-evaluation Instrument for care settings –manual*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education – University of Leuven.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Lopes, J., & Silva, S., H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-infância*. Areal Editores.
- Marques, G. (2016). Experiências de Cognição Histórica na Primeira Infância: Balanços e Prospectivas. Barca, I & Alves, L. A. M. (coords.) (2016), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (pp. 34-40). CITCEM. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15198.pdf>
- Magalhães, M. H. R. (2023). *Ressonância de Acervo Literário Tradicional na Escrita para a Infância de António Torrado*. Universidade do Minho, Instituto de Educação. <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/79bf5fd7-9f7c-4b9e-86dc-af33b6fad20b/content>
- Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Marques, G. (2014). Sinais de consciência patrimonial em crianças de idade pré-escolar no concelho de Viana do Castelo. G. Solé (Org.), *I Seminário Educação Patrimonial: Novos Desafios Pedagógicos* (pp. 193-212). Universidade do Minho, Instituto de Educação.

- Marques, G. (2011). A importância do conhecimento histórico na construção identitária e social das primeiras idades. *II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Territórios e (Des)Igualdades”* (pp. 184–198). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Marques, G. (2016). Experiências de Cognição Histórica na Primeira Infância: Balanços e Perspectivas. Barca, I & Alves, L. A. M. (2016), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (pp. 34–40). CITCEM. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15198.pdf>
- Marques, G. M. (2021). Educação Histórica nas primeiras idades: quadro epistemológico e conceptual. *CEM – Cultura, Espaço & Memória*, (12), 13–25. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/10477/9588>
- 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.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mesquita, C., Bruce, A., Pinto, A. L., Ribeiro, C., Castanheira, L., Graham, I., Azevedo, M. L. & Goode, S. (2024). *Documentação Pedagógica em Educação de Infância*. EYDIGIFOLIO early years digital portfolio. [https://eydigifolio.ipb.pt/files/results/WP2/handbook/PT\\_Handbook.pdf](https://eydigifolio.ipb.pt/files/results/WP2/handbook/PT_Handbook.pdf)
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. 2.<sup>a</sup> edição. Contraponto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B. (2021). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.

- Pereira, M. P. R., & Cardoso, A. P. P. O. (2016). A escola e a educação patrimonial: Perspectivas de intervenção, *Millenium-Journal of Education*, 38, 107–123. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8253/5865>
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos da psicologia: Jean Piaget*. Forense Universitária. <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/SEIS-ESTUDOS-DE-PSICOLOGIA-JEAN-PIAGET.pdf>
- Pinazza, M., & Siqueira, S. (2017). Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que está se falando? *Em Aberto*, 30(100), 145–156.
- Pinto, G. M. & Costa, P. (2014, maio 22). *Património Cultural*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/patrimonio-cultural>
- Pontes, P. J. M. (2009). *Literatura Oral Tradicional e Literatura Infanto-Juvenil: Contributo da Literatura Oral Tradicional Transmontana* [Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-dos-Montes e Alto Douro. Repositório Institucional da Universidade de Trás-dos-Montes e Alto Douro. <https://repositorio.utad.pt/server/api/core/bitstreams/3f935f72-ab54-4917-a011-3f8e913fee10/content>
- Rocha, L., & Costa, C. (2021). O uso do Padlet como recurso digital de avaliação de aprendizagem em tempos de pandemia: uma breve reflexão. *Revista de Educação a Distância e Elearning*, 4(2), 77– 96.
- Sacristán, J. G. (2001). *Organizador saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso.
- Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais. In, L. L. Torres & J. A. Palhares (org), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 197–218). Húmus.
- Sarmiento, T. Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto Editora.

- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial: no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. 2.<sup>a</sup> edição. Papa-lettras.
- Shaffer, D. (2005). Capítulo 7: Desenvolvimento cognitivo: A teoria de Piaget e a Visão Sociocultural de Vygotsky. Shaffer, D., *Psicologia do Desenvolvimento Infância e adolescência* (pp. 216– 257). Thomson.
- Soares, N. F. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida-Representações, Práticas e Poderes*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Sousa, D. (2024). *Organização e funcionamento dos jardins de infância da rede nacional e desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- UNESCO. (2003). *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité português para a UNICEF.
- Vasconcelos, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

Projeto Curricular de Grupo de Educação em Creche (2024/2025)

Projeto Curricular de Grupo de Educação Pré-escolar (2025/2026)

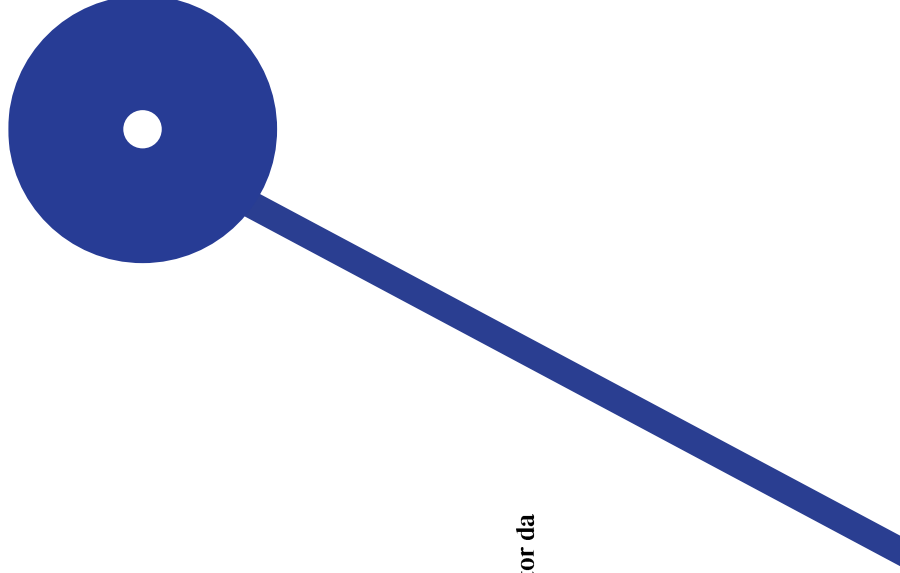
## DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º201, 1.ª Série de 30/08/2001.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decretolei/241-2001-631843>

Lei n.º 13/85 da Assembleia da República. (1985). *Consolidação da lei relativa à proteção do património cultural*. Diário da República n.º 153, 1.ª Série de 06/07/1985.

Lei n.º 107/2001 da Assembleia da República. (2001). *Estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural*. Diário da República n.º209, 1.ª Série de 08/09/2005  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Patrimonio\\_cultural/documentos/lei\\_107\\_2001\\_8\\_setembro.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Patrimonio_cultural/documentos/lei_107_2001_8_setembro.pdf)

Recomendação n.º 2/2021 do Conselho Nacional de Educação (2021). *A voz das crianças e dos jovens na educação escolar*. Diário da República n.º 135, 2ª Série de 14/07/2021.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2021-167281062>



**Educar para pertencer: O Património como promotor da  
identidade pessoal e cultural na infância**

Rita Alexandra França Antão