

M

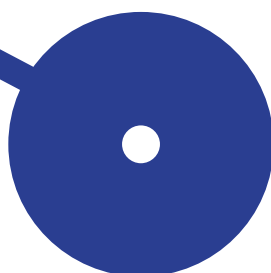
MESTRADO

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

A Criança e o Outro: O Papel da Comunicação e Cooperação no Contexto Educativo

Margarida Neves Carvalho de Oliveira

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Margarida Neves Carvalho de Oliveira

**A Criança e o Outro: O Papel da Comunicação e Cooperação no
Contexto Educativo**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Porto, julho de 2025

“Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo
encantamento que a coisa produz em nós”

(Barros, 2015)

AGRADECIMENTOS

Há cinco anos, iniciei esta jornada. Percorri quilómetros de comboio rumo a uma cidade nova, rodeada de desconhecidos, mas guiada por um sonho. Foi um percurso intenso, marcado por inúmeros desafios e incertezas, mas especialmente por muitas alegrias e conquistas. Ao longo deste caminho, foram várias as pessoas que o marcaram profundamente. A todas elas dedico o meu mais sincero agradecimento.

À minha família, que sempre me apoiou em tudo, deu-me liberdade para crescer e voar, mas nunca deixou de estar pronta para me acolher de braços abertos.

À minha bê fê fê, que teve nas mãos a decisão de escolher o meu futuro e o fez da melhor forma. Ir para a escola sem ti não é, de todo, tão divertido, mas obrigada por me dares a conhecer esta cidade incrível.

Às minhas primeiras amigas do Porto, por terem feito parte do meu percurso desde o primeiro dia. Sem vocês, estes anos não teriam sido tão bonitos. A ti Marta, por teres sido a minha companhia de todas as horas (literalmente). Nunca imaginei que fosse gostar de dividir um beliche, mas a verdade é que foi uma das razões pela qual fui tão feliz aqui. A ti Gabi, que me acompanhaste todos os dias neste último ano tão stressante. Obrigada por perceberes sempre os meus pensamentos, mesmo quando nem eu os consigo verbalizar. Partilhar contigo a mesma visão sobre o que é a Educação deu-me a certeza de que estou no caminho certo.

À Aurora, que entrou na minha vida inesperadamente e de imediato se tornou a minha pessoa. Obrigada por tudo o que me ensinaste ao longo destes anos, por sempre acreditares em mim, por me apoiares incondicionalmente e por estares sempre ao meu lado. Contigo o Porto tornou-se casa.

À Cunha, por me ter acolhido na sua casa e me fazer sentir família. Obrigada por toda a ajuda (que não foi pouca), desde as ideias para atividades e materiais emprestados até às refeições quentinhas porque sabes que odeio cozinhar. Serás para sempre a minha mãe do Porto.

Às orientadoras cooperantes, por todo o apoio e conselhos dados ao longo deste percurso, mas também por acreditarem em mim e por me darem a liberdade de experimentar, de arriscar e de crescer, tanto a nível profissional como pessoal.

A todos os profissionais da instituição cooperante, por me terem acolhido sempre com um sorriso e por estarem sempre disponíveis para ajudar.

Às supervisoras institucionais, Margarida Barbieri e Sónia Moreira, bem como aos restantes docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, que me acompanharam no decorrer destes cinco anos e que contribuíram, de forma significativa, para a construção da minha identidade profissional, ajudando-me a tornar a melhor educadora e professora que posso ser.

E por último, a todas as crianças que cruzaram o meu caminho, por me confirmarem todos os dias que escolhi a profissão certa para mim.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio visa a profissionalização para um perfil duplo, habilitando a docência em contextos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, este documento espelha, de forma crítica, reflexiva e fundamentada, o percurso formativo da mestranda durante a Prática Educativa Supervisionada, desenvolvida nestes dois níveis educativos. A prática pedagógica adotada assentou num paradigma socioconstrutivista, que reconhece a criança como protagonista do seu processo educativo, destacando a cooperação e a comunicação como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Nesse sentido, promoveu práticas pedagógicas alinhadas com os documentos curriculares orientadores, que fossem contextualizadas e verdadeiramente inclusivas, valorizando a heterogeneidade presente nos contextos educativos. Reforçando a importância da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, compreendeu o brincar, a descoberta e a experimentação como meios privilegiados para a construção de aprendizagens significativas ao longo de toda a infância. Simultaneamente, o envolvimento ativo das famílias e da comunidade educativa foi fundamental para enriquecer o processo educativo e assegurar o desenvolvimento integral das crianças. Orientada pela metodologia de Investigação-Ação, a construção da identidade profissional da mestranda revelou-se um processo contínuo, marcado pela reflexão constante, pela superação de desafios e pela transformação da prática pedagógica. Nesse percurso, a colaboração com o par pedagógico e a equipa educativa desempenhou um papel crucial, promovendo a partilha de saberes e a melhoria contínua da ação docente.

Palavras-chave: Participação; Inclusão; Cooperação; Comunicação; Continuidade Pedagógica.

ABSTRACT

This Internship Report aims at professional training for a dual profile, qualifying teaching in contexts of Early Childhood Education and the 1st Cycle of Basic Education. Thus, this document critically, reflectively, and thoroughly reflects the master's student's training journey during the Supervised Educational Practice, developed at these two educational levels. The adopted pedagogical practice was based on a socioconstructivist paradigm, which recognizes the child as the protagonist of their educational process, highlighting cooperation and communication as fundamental elements for knowledge construction. In this sense, it promoted pedagogical practices aligned with guiding curricular documents that were contextualized and truly inclusive, valuing the heterogeneity present in educational settings. Reinforcing the importance of pedagogical continuity between Early Childhood Education and the 1st Cycle of Basic Education, it understood play, discovery, and experimentation as privileged means for constructing meaningful learning throughout childhood. Simultaneously, the active involvement of families and the educational community was essential to enrich the educational process and ensure the integral development of the children. Guided by the Action-Research methodology, the construction of the master's student's professional identity proved to be a continuous process, marked by constant reflection, overcoming challenges, and transforming pedagogical practice. Throughout this journey, collaboration with the pedagogical peer and the educational team played a crucial role, promoting the sharing of knowledge and the continuous improvement of teaching practice.

Keywords: Participation; Inclusion; Cooperation; Communication; Pedagogical Continuity.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Matriz curricular-base do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	18
Figura 2 - <i>Narração da história “Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa” e introdução da “Varinha das Palavras”</i>	51
Figura 3 - <i>A criação de “Story Stones”</i>	53
Figura 4 - <i>A adaptação das “Story Stones”</i>	55
Figura 5 - <i>Jogo livre: Ouvir e contar histórias com as “Story Stones”</i>	55
Figura 6 - <i>A apropriação da técnica das “Story Stones”</i>	56
Figura 7 - <i>O “Avental dos Contos”</i>	57
Figura 8 - <i>Jogo livre: O “Avental dos Contos” como um recurso inclusivo</i>	59
Figura 9 - <i>“A princesa e a Lua”: uma história colaborativa</i>	60
Figura 10 - <i>O fantocheiro da sala</i>	64
Figura 11 - <i>Mapa Mental: Percurso no contexto de Educação Pré-Escolar</i>	65
Figura 12 - <i>“Laboratório Alienígena”</i>	73
Figura 13 - <i>“Papelaria da Abi”</i>	73
Figura 14 - <i>“Planetário Zupí”</i>	74
Figura 15 - <i>“Ótica Multizúpica”</i>	74
Figura 16 - <i>“Banca de Jornais Espaciais”</i>	75
Figura 17 - <i>“TeleZupí”</i>	75
Figura 18 - <i>“Fábrica Magnética”</i>	76
Figura 19 - <i>“Correios Zupí”</i>	77
Figura 20 - <i>Divulgação: Teatro de Sombras e “Museu Zupí”</i>	82

LISTA DE ACRÓNIMOS, SIGLAS E ABREVIACÕES

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

AC - Aprendizagem Cooperativa

AE - Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF - Componente de Apoio à Família

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EPE - Educação Pré-Escolar

ESE-IPP - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

I-A - Investigação-Ação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PE - Projeto Educativo

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RTP - Relatório Técnico Pedagógico

TAF – Técnica de Avaliação Formativa

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. EDUCAR NO SÉCULO XXI	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	12
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	18
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	27
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	27
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	30
2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	38
2.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	44
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	48
3.1. AÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	48
3.2. AÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	65
METARREFLEXÃO	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	92

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP). Este documento visa a obtenção do grau de mestre, conferindo, por conseguinte, a profissionalização para a docência em perfil duplo, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014).

Este relatório espelha, de forma sintética, crítica e investigativa, o percurso formativo da mestranda, traduzido na ação pedagógica desenvolvida em contextos da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Em função disso, ao longo deste relatório, apresenta-se uma descrição analítica e reflexiva da prática pedagógica, sustentada por fundamentação teórica e de enquadramento legal. Neste sentido, destaca-se que no decorrer da PES, foram rigorosamente consideradas as questões éticas, nomeadamente a proteção da identidade dos intervenientes e o respeito pela dignidade individual, salvaguardando, assim, os direitos das crianças e dos restantes participantes.

A PES ao viabilizar a mobilização de vivências pessoais e saberes teóricos adquiridos ao longo do percurso académico, aplicando-os em contextos de prática profissional, assume um papel fundamental na formação inicial, contribuindo de forma decisiva para a construção da identidade profissional do futuro docente. No entanto, importa destacar que essa identidade se vai construindo de forma contínua, exigindo que o docente se supere e se reinvente ao longo do tempo, de modo a acompanhar e responder às exigências da sociedade atual. A formação ao longo da vida torna-se, assim, indispensável para uma prática docente consciente, crítica e em permanente evolução.

Este Relatório de Estágio encontra-se organizado em três capítulos principais, sendo cada um deles dividido em subcapítulos, de forma a possibilitar uma abordagem detalhada e estruturada dos diferentes temas que compõem a PES.

O primeiro capítulo, denominado “Enquadramento teórico e legal”, apresenta os referenciais teóricos e os normativos legais que fundamentaram a prática pedagógica da mestranda. Está dividido em três subcapítulos, sendo o primeiro dedicado à reflexão sobre a educação no século XXI, onde são abordados os pressupostos educativos comuns a ambas as valências que o mestrado habilita. Nos subcapítulos seguintes, são apresentadas as especificidades de cada um destes níveis educativos, destacando-se também algumas das metodologias pedagógicas adotadas durante PES.

O segundo capítulo, intitulado “Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação”, estrutura-se em dois subcapítulos. O primeiro tem início com a descrição do agrupamento de escolas e a instituição cooperante, subdividindo-se, de seguida, na caracterização do ambiente educativo na EPE e no 1.º CEB. Esta caracterização, resultante de um processo de observação contínua, foi fundamental e esteve constantemente presente no ciclo de planificação-ação-avaliação-reflexão da professora estagiária. No último subcapítulo apresenta-se a Metodologia de Investigação-Ação (I-A) que foi transversal a toda a PES e se revelou fundamental na construção da identidade profissional da mestranda.

O terceiro capítulo, designado por “Descrição e análise das ações pedagógicas desenvolvidas no contexto e dos resultados obtidos” apresenta uma descrição analítica e reflexiva da intervenção da mestranda nos dois contextos educativos. Para isso, este capítulo estrutura-se em dois subcapítulos, dedicados à ação pedagógica desenvolvida na EPE e no 1.º CEB, respetivamente.

Para concluir, apresenta-se uma “Metarreflexão”, na qual a mestranda reflete sobre o seu percurso na PES à luz das experiências vivenciadas em ambos os níveis educativos. Destacam-se as aprendizagens construídas, as dificuldades enfrentadas e superadas, bem como o impacto dessas vivências no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, evidencia-se o contributo fundamental do par pedagógico, das orientadoras cooperantes, das supervisoras institucionais e dos demais intervenientes, cuja colaboração foi essencial para promover a reflexão e o aprimoramento da prática pedagógica da mestranda.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Para garantir uma prática pedagógica intencional e de qualidade, é imprescindível que esta se apoie em referentes teóricos e legais que a sustentem e orientem, pois, “toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 12). Uma vez que compete ao docente reconhecer a relevância destas bases, o presente capítulo, organizado em três subcapítulos, apresenta o enquadramento teórico e legal que conduziu a PES. Num primeiro momento, propõe-se uma reflexão sobre a educação no século XXI, com ênfase no papel do docente na condução de uma ação pedagógica centrada na aprendizagem ativa. Os subcapítulos subsequentes aprofundam as especificidades de cada valência educativa, iniciando-se pela EPE e prosseguindo com o 1.º CEB.

1.1. EDUCAR NO SÉCULO XXI

A construção de uma sociedade “mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 13) depende, em grande medida, da Educação, que se configura como um pilar fundamental para o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Martins et al., 2017).

Durante longos períodos, a Educação assumiu uma perspectiva transmissiva, na qual o professor ocupava uma posição central e autoritária no processo educativo, sendo visto como um mero transmissor que ensinava o mesmo a todas as crianças e da mesma forma (Formosinho et al., 2016). O aluno, por sua vez, limitava-se a absorver informações de forma passiva, memorizando os conteúdos em detrimento da sua compreensão e construção ativa do saber (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Com o decorrer dos anos, os currículos educativos passaram por reformas significativas, com o intuito de preparar crianças e jovens para uma participação ativa na vida em sociedade. Nesse processo, a ideia de que o conhecimento se baseia em verdades absolutas, imutáveis e inquestionáveis foi progressivamente ultrapassada (Morgado & Silva, 2019).

A Constituição da República Portuguesa de 1976 consolidou esta visão ao consagrar, no artigo 73.º, o direito universal “à educação e à cultura” (p. 747). Este princípio, aliado ao artigo 74.º, estabelece o Ensino Básico como “universal, obrigatório e gratuito” (p. 748), bem como a criação de “um sistema público de Educação Pré-Escolar” (p. 748), representou um marco na democratização do ensino e na promoção de maior equidade social (Oliveira-Martins et al., 2017). Tal se verifica, devido à inclusão de uma ampla heterogeneidade socioeconómica, cultural, cognitiva e motivacional no acesso à educação (Oliveira-Martins et al., 2017), um compromisso, reforçado, posteriormente, pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) que sublinha que “o programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (p. 2928).

A homologação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, aprofunda esta perspetiva inclusiva, ao definir o quadro estruturante do sistema educativo em Portugal. Este documento normativo enuncia princípios que promovem o desenvolvimento de um espírito democrático e pluralista, alicerçado no respeito pela diversidade e na valorização do diálogo. Simultaneamente, enfatiza a formação de cidadãos críticos e criativos, plenamente capacitados para analisar e transformar, de forma progressiva e consciente, o meio social em que estão inseridos (Lei nº 46/86, 1986).

Neste contexto, emergem as pedagogias participativas, que propõe uma alternativa à tradicional pedagogia transmissiva. Fundamentadas na visão da criança como um ser competente, estas abordagens reconhecem-na como agente ativo do seu processo educativo, detentora do direito de ser ouvida e de tomar decisões sobre questões que lhe dizem respeito (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), um princípio alinhado com a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019).

Sob este panorama, surge o construtivismo, uma abordagem teórica apresentada por Piaget. Esta desafia a visão tradicional da criança como uma tábua rasa, reconhecendo-a como portadora de conhecimentos prévios, reflexivos das suas vivências e interpretações do mundo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Valadares & Moreira, 2009). Neste sentido, compete ao docente apoiar-se nesses conhecimentos, proporcionando uma

diversidade de experiências que possibilitem a construção de novos saberes e a reestruturação do “mapa mental” da criança (Coll & Solé, 2001; Shaffer, 2005). Assim, este paradigma de pedagogia, dinâmico e contextualizado, exige que a criança reflita sobre as suas aprendizagens, integrando-as de forma significativa (Jonnaert, 2009).

Além de sustentar a PES na abordagem construtivista, a mestranda apoiou-se ainda no socioconstrutivismo, um paradigma pedagógico proposto por Vygotsky. Este autor afirma que o desenvolvimento intelectual decorre da aprendizagem, sendo esta a alavanca para a aquisição de novas competências (Yudina, 2009). A partir desta premissa, Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ressaltando a diferença entre o que a criança consegue resolver autonomamente (nível real de desenvolvimento) e o que é capaz de alcançar com orientação do adulto ou de pares com mais competências (nível de desenvolvimento potencial) (Yudina, 2009). Neste contexto, o docente assume o papel de mediador, sendo responsável por observar atentamente a ZDP de cada criança. Desta forma, poderá adaptar os “andaimes” propostos e proporcionar um ambiente seguro e colaborativo, que favoreça interações significativas (entre pares e entre as crianças e os adultos) e consequentemente, a construção de aprendizagens e a progressiva autonomia da criança (Yudina, 2009).

Reforçando esta ideia, o Modelo Bio-Ecológico, proposto por Bronfenbrenner e Morris (2006) enfatiza que o “desenvolvimento humano se alicerça na interação sinérgica de quatro núcleos inter-relacionados: Processo-Pessoa-Contexto-Tempo” (Abad, 2022, p. 10). Neste modelo, a criança é concebida como um agente dinâmico, que tanto influencia como é influenciada pelos sistemas que a envolvem, os quais são inter-relacionados e organizam-se de forma concêntrica em torno dela. Destacam-se o micro-, meso-, exo-, macro- e cronossistema (Abad, 2022; Bronfenbrenner, 1979).

O microsistema compreende os ambientes onde a criança pode interagir diretamente com outros intervenientes, por exemplo, em casa com a família ou na escola com os amigos. Enquanto isso, o mesosistema consiste na relação entre dois ou mais ambientes na qual a criança participa ativamente (Abad, 2022; Bronfenbrenner, 1979). Um exemplo significativo é a relação escola-família, cuja relevância é amplamente reconhecida e reforçada pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, 1997), e,

posteriormente, pelo Decreto-Lei 240/2001 (2001), que estabelecem a necessidade de uma cooperação compacta entre essas esferas. Por outras palavras, “os pais e as famílias desempenham um papel fundamental na educação das crianças e têm o direito de participar na vida do jardim de infância” (Cardona et al., 2021, p. 73) e ao longo de toda a escolaridade obrigatória. Além disso, a participação das famílias deve ter como finalidade promover benefícios tangíveis para o desenvolvimento das crianças, não podendo ser encarada apenas como uma formalidade sem impacto significativo (Mata & Pedro, 2021).

O exossistema refere-se a um ou mais ambientes nos quais a criança não está diretamente envolvida, no entanto, exercem impacto sobre ela, como, por exemplo, o ambiente de trabalho dos pais/encarregados de educação (Abad, 2022; Bronfenbrenner, 1979).

Por sua vez, o macrosistema engloba o contexto social e cultural mais amplo, compreendendo as crenças e valores de uma determinada sociedade, cujas influências se refletem no desenvolvimento da criança (Abad, 2022; Bronfenbrenner, 1979). Visto isto, também a comunidade assume um papel crucial no processo ensino-aprendizagem, podendo contribuir para o seu enriquecimento. Neste sentido, cabe ao docente estabelecer uma ligação próxima com a comunidade, explorando os seus recursos e promovendo uma colaboração mútua, assim como proporcionando um ambiente inclusivo, no qual todos os intervenientes se sintam acolhidos e encorajados a participar ativamente no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

No entanto, é essencial reconhecer que a sociedade e os seus contextos estão em constante transformação, influenciando inevitavelmente as dinâmicas familiares, escolares e comunitárias. É neste âmbito que se insere o cronossistema. Este refere-se às mudanças e transições ao longo da vida da criança, bem como às transformações sociais, políticas, económicas e tecnológicas que ocorrem no seu contexto envolvente (Abad, 2022).

Neste cenário de mudança contínua, torna-se evidente a necessidade de a Escola acompanhar e responder às exigências emergentes da sociedade atual. Conforme destacado por Oliveira-Martins et al., (2017), “educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar

conhecimento e desempenhar novas funções” (p. 13). Este enunciado remete-nos à realidade de um mundo em constante transformação, marcado por um desenvolvimento exponencial na área científica e tecnológica. Tal cenário acentua ainda mais a necessidade de os docentes adotarem continuamente novas estratégias pedagógicas que respondam às exigências contemporâneas, bem como de integrarem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo educativo.

Contudo, é essencial reconhecer que, além dos inúmeros benefícios trazidos pela globalização e pelo progresso tecnológico, emergem desafios significativos que devem ser cuidadosamente considerados. Neste contexto, a escola enfrenta a complexa missão de preparar crianças que, no futuro, se transformarão em jovens e adultos aptos a viver num mundo de incertezas, onde há ainda empregos que não foram concebidos e tecnologias por inventar (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Para enfrentar esses desafios, torna-se essencial "desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos" (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2928).

Consequentemente, torna-se imprescindível que os docentes se adaptem aos contextos atuais e promovam uma reflexão constante sobre a sua prática pedagógica, com o intuito de a aprimorar (cf. Capítulo II). Neste sentido, a mestranda reconhece que a licenciatura e o mestrado profissionalizante pelo qual optou representam apenas a formação inicial indispensável à sua profissão, uma vez que a procura pelo conhecimento é um processo contínuo e indispensável ao longo de toda a carreira profissional, sendo esta a única forma de alcançar uma plena integração nas sociedades da atualidade (Morgado & Silva, 2019).

Tendo em conta esta perspetiva, a diferenciação pedagógica surge como uma resposta às exigências de uma sociedade em constante mudança, onde a diversidade social e cultural é uma realidade iminente (Duarte, 2004). Quando essa diversidade é ignorada, as desigualdades culturais tendem a transformar-se em desigualdades no processo de aprendizagem e no sucesso escolar (Bourdieu, 1966, citado por Duarte, 2004). Deste modo, o docente deve reconhecer que cada criança é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

Assim, como sublinhado no Decreto-Lei 240/2001 (2001), o docente deve abandonar propostas estandardizadas e recorrer a estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, devidamente ajustados às particularidades de cada criança, considerando as suas experiências prévias e o contexto sociocultural em que está inserida, com o objetivo de lhe proporcionar uma aprendizagem significativa. Sob este olhar, através da Autonomia e Flexibilidade Curricular reconhece-se a importância de o currículo ser gerido e desenvolvido autonomamente pelas escolas, permitindo-lhes adotar soluções adaptadas aos contextos específicos em que estão inseridas. Somente por meio dessa abordagem contextualizada será possível garantir que o processo educativo atenda às necessidades individuais de cada criança e lhes permita alcançar, de maneira efetiva, as competências preconizadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Embora a diferenciação pedagógica seja uma prática desafiadora, como sublinha Duarte (2004), é essencial que o docente adote uma abordagem multinível, assegurando que todas as crianças tenham acesso aos apoios e recursos indispensáveis para alcançar plenamente o seu potencial em termos de aprendizagem e desenvolvimento (Decreto-Lei 54/2018, 2018). Deste modo, ressalta-se a relevância de o docente cooperar e colaborar não apenas com a família e a comunidade, conforme anteriormente mencionado, mas também com outros profissionais. Segundo Lopes e Silva (2010), essa interação possibilita que os docentes aprendam sobre “os seus sucessos ou com o dos outros colegas” (p. XIII), sendo a partilha de ideias, vivências e conhecimentos teóricos incentivada, facilitando a conceção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados.

Neste seguimento, a cooperação entre docentes de ciclos vizinhos assume particular importância, visto que permite assegurar uma articulação curricular vertical, promovendo a interconexão e a sequencialidade progressiva entre os currículos dos diferentes níveis educativos (Alonso, 1996, citado por Morgado & Silva, 2019), conforme preconizado no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018).

Perante este contexto, Formosinho et al. (2016) sublinham que as transições no percurso educativo não são eventos esporádicos, mas sim inevitáveis, começando com a passagem do ambiente familiar para o centro de educação de infância, onde podem ocorrer diversas

transições internas, e prosseguindo para a transição do centro de educação de infância para o 1.º CEB, que também pode envolver múltiplas mudanças, estendendo-se posteriormente aos ciclos seguintes. Neste sentido, é fundamental reconhecer que uma “transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos” (Sim-Sim, 2010, p. 111), sendo, portanto, imperativo proporcionar uma preparação adequada para este momento, de modo a esta ser uma experiência positiva, evitando situações degenerativas que possam gerar ansiedade na criança e levar à sua regressão e insucesso (Formosinho et al., 2016; Sim-Sim, 2010). Ressaltando que “o modo como a criança vive as primeiras transições pode influenciar a sua atitude perante futuras transições” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97).

No caso específico da transição da EPE para o 1.º CEB, esta é particularmente significativa, dado que, além de perder um profissional de referência, a criança abandona um espaço familiar e seguro, com rotinas que lhe são conhecidas (Sim-Sim, 2010). Quando essa transição ocorre de forma menos positiva, a dicotomia entre o brincar e o trabalhar tende a acentuar-se, com as crianças a compreenderem a EPE como um espaço lúdico e prazeroso, enquanto associam o 1.º CEB a um ambiente de exigência e esforço, onde o trabalho e a rotina se tornam mais intensos e cansativos (Sim-Sim, 2010).

Assim, para garantir uma transição harmoniosa, é fundamental que cada docente prepare o grupo de crianças sob a sua orientação para o ciclo seguinte, enquanto o docente do nível subsequente assume a responsabilidade de dar continuidade ao trabalho desenvolvido previamente, tendo por base “o que a criança sabe e é capaz de fazer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Contudo, este processo de preparação das crianças é complexo e envolve diversos fatores. O conceito de “prontidão”, anteriormente atribuído exclusivamente à criança, passou a ser compreendido, à luz da teoria ecológica, como uma condição que envolve diversos atores, como a família, a escola e a comunidade, além das especificidades de cada criança (LoCasale-Crouch et al., 2008, citado por Formosinho et al., 2016). Neste sentido, uma vez que este processo está sujeito às interações e relações entre os diversos participantes e os contextos em que estão inseridos, trata-se de uma dinâmica que pode ser impactada por situações inesperadas, não podendo ser completamente planificada (Formosinho et al., 2016; Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, compreendendo a complexidade e relevância do processo de transição, os docentes devem promover condições que não só motivem, mas também despertem a curiosidade das crianças em relação à etapa que está prestes a iniciar (Sim-Sim, 2010). Para tal, é essencial que as crianças percebam este momento como uma oportunidade de crescimento, aprendizagem e contacto com novos contextos e pessoas (Lopes da Silva et al., 2016; Sim-Sim, 2010). Contudo, para que esta transição seja bem-sucedida, é imprescindível que haja uma articulação curricular vertical. Essa articulação, porém, não implica antecipar conteúdos ou práticas que pertencem à fase seguinte, como muitas vezes se assume erroneamente, mas sim proporcionar, em cada fase, experiências educativas que favoreçam o desenvolvimento das crianças e das suas potencialidades. Trata-se de criar condições que desenvolvam autoestima e autonomia, mas também resistência e autocontrolo, preparando-as adequadamente para o sucesso na próxima fase. Além disso, é igualmente necessário planejar momentos de interação entre as crianças das diferentes valências educativas, que não se limitem a encontros pontuais, mas sim fomentar interações contínuas (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste contexto, a mestranda, ao possuir formação tanto na docência da EPE quanto no 1.º CEB, integra conhecimentos relativos a esses dois níveis educativos, o que constitui uma mais-valia para o processo de transição das crianças e para assegurar uma continuidade pedagógica (Sim-Sim, 2010). Este perfil duplo, promovido pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), permite uma compreensão mais aprofundada da relação entre estas valências, rejeitando a visão de que são etapas completamente distintas.

Ao conceber a infância como um percurso contínuo e não fragmentado, no qual se promove uma articulação entre as diferentes valências educativas (Vasconcelos et al., 2012), a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) surge como uma abordagem de grande relevância e eficácia, em que a criança é compreendida “como um investigador nato, motivado para a pesquisa e resolução de problemas” (Katz et al., 1998, p. 133).

Esta metodologia foca-se na exploração de um problema específico que desperta o interesse das crianças, sustentando-se na premissa de que, quanto mais concreto for o tópico, maior será a compreensão das crianças sobre o tema, dado que estas são incentivadas a refletir de forma mais pormenorizada e aprofundada (Vasconcelos et al.,

2012). No entanto, este processo requer a participação ativa e a interação entre todos os intervenientes do processo educativo, adotando uma abordagem socioconstrutivista, na qual, com o apoio dos outros, a criança se revela a autora da construção do seu próprio conhecimento (Katz et al., 1998; Vasconcelos et al., 2012). Segundo Vasconcelos et al. (2012) a criança “aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência” (p. 18). Nesta perspetiva, Bruner (1960, citado por Vasconcelos et al. 2012) defende que esse prazer pela aprendizagem emerge de quatro predisposições intrínsecas à criança, que envolvem “a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa” (p. 8), as quais se manifestam e se concretizam no Trabalho de Projeto. Neste cenário, Almeida et al. (2023) afirmam que, para que o docente integre tais características cognitivas, é essencial que adote uma prática pedagógica que valorize a exploração, a investigação e a imprevisibilidade do contexto. Deste modo, a criança pode experimentar, aprender e construir novos significados, sobre si, os outros e o mundo ao seu redor.

De acordo com Kilpatrick (1918, citado por Katz et al., 1998), os projetos não possuem um prazo fixo, podendo durar desde alguns dias até várias semanas, contudo, refere que é crucial que todos considerem as mesmas quatro fases. Segundo Vasconcelos et al. (2012), a Fase I, denominada de “Definição do problema”, corresponde ao momento em que o educador assume o papel de mediador, estimulando a formulação de questões investigativas e analisando os conhecimentos prévios das crianças sobre o tópico em questão. A Fase II, intitulada de “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, envolve a previsão do desenvolvimento do projeto, tendo em consideração os interesses, necessidades e potencialidades das crianças. Nesta fase, são definidos os objetivos do processo de investigação. Não obstante, a planificação assume uma abordagem não linear, sendo este um processo dinâmico e bastante flexível. A Fase III ou de “Execução”, trata-se de uma etapa dedicada à investigação através da experimentação. Nesta fase, estabelece-se também um contraste entre o que as crianças sabiam inicialmente, o que sabem após a experimentação e o que não era verdade. Por fim, na Fase IV, “Divulgação/Avaliação”, o saber adquirido é compartilhado com os outros, seja com os membros da instituição, seja com as famílias ou com a comunidade envolvente. Além disso, é realizada uma avaliação reflexiva com os diversos participantes, um processo inerente a todo o projeto.

Compreendendo que a aprendizagem emerge das abordagens holísticas, a MTP destaca-se ao possibilitar a articulação entre as diversas áreas do saber e, conseqüentemente, ao promover respostas abrangentes ao tópico em investigação (Vasconcelos et al., 2012).

Neste contexto, a articulação horizontal é percebida como a promoção da interligação entre as diversas áreas de conteúdo e disciplinas, visando uma abordagem holística e integradora do conhecimento (Alonso, 1996, citado por Morgado & Silva, 2019). Perante este quadro, Leite (2012) esclarece três conceitos inerentes à articulação curricular horizontal: a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade, na maioria dos casos, implica a presença de fronteiras e o isolamento entre as diversas áreas do saber, o que, segundo Leite (2012), ocorre devido à necessidade humana de organização e à concepção de “disciplinas como construções sociais que atendem a determinadas finalidades” (Lopes, 2008, citado por Leite, 2012, p. 89). A interdisciplinaridade, por sua vez, consiste na inter-relação entre as diferentes disciplinas e nas perspectivas que estas proporcionam. Por fim, a transdisciplinaridade, ainda que considere os conhecimentos das diversas áreas do saber, não reconhece a segmentação disciplinar, sendo, assim, “facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88).

1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Reconhecendo que “educar não é uma atividade que comece aos seis anos” conforme destaca João Costa (2016) no preâmbulo das OCEPE, com a homologação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, 1997), estabelece-se como princípio geral que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

Deste modo, esta etapa de frequência facultativa assume um papel central na promoção do desenvolvimento holístico da criança, abrangendo as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais, que se relacionam e atuam em conjunto no processo de aprendizagem e desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, este processo resulta da interação entre a maturação biológica e as experiências vividas nos contextos físico e social em que a criança se insere, sendo fortemente influenciado pelas relações que estabelece com os adultos, os seus pares e os ambientes que frequenta. Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem revelam-se indissociáveis, influenciando-se mutuamente (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste contexto, cabe ao educador garantir um ambiente educativo dinâmico, estimulante e culturalmente rico, onde a ação pedagógica seja conferida de intencionalidade educativa, coerência e consistência, promovendo oportunidades de aprendizagem que tenham sentido e estejam relacionadas entre si (Lopes da Silva et al., 2016). É igualmente crucial que o educador proporcione um ambiente afetivo e seguro, onde educar e cuidar estejam profundamente interligados (Oliveira-Formosinho, 2000a, citado por Mesquita-Pires, 2007). Deste modo, favorece o bem-estar da criança e estimula a sua vontade de se relacionar com os outros e com o mundo (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, compreende-se a infância como “um período da realização afetiva, intelectual, sócio-relacional e intercultural de grande impacto no processo de humanização da criança” (Oliveira-Formosinho, 2000a, citado por Mesquita-Pires, 2007, p. 45).

Considerando que o processo educativo decorre num determinado tempo, ocorre num espaço equipado com uma variedade de materiais e envolve a integração da criança num grupo onde interage com os outros, importa que o educador tenha em conta os pilares da organização do ambiente educativo da sala (grupo, espaço, materiais, tempo e interações), possibilitando o desenvolvimento holístico da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, o educador deve compreender o grupo como o contexto imediato de socialização e interação social, onde as crianças interagem não só com os seus pares, mas também com os adultos, sendo estas relações a base do processo educativo. Neste contexto, ganha relevância o desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo, no qual as crianças confrontam pontos de vista, resolvem tarefas comuns e aprendem com os seus pares.

Através destas interações, promove-se a educação para a vida democrática, uma vez que a criança tem a oportunidade de expressar as suas ideias e de escutar as dos outros, aprendendo a gerir as suas emoções e a lidar com conflitos num ambiente de respeito e compreensão mútua (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao participarem ativamente na vida do grupo, as crianças desenvolvem um sentimento de pertença que contribui significativamente para a sua autoestima, na medida em que se sentem vistas, ouvidas e valorizadas. Quanto à diversidade presente no ambiente educativo, esta é reconhecida como uma fonte de enriquecimento e aprendizagem, promovendo um ambiente inclusivo e respeitador (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste contexto, o estabelecimento educativo também exerce uma influência significativa, ao proporcionar oportunidades para que crianças de diversos grupos e faixas etárias se envolvam em atividades e projetos comuns, bem como para que estabeleçam contacto e criem vínculos com vários adultos. Neste sentido, o educador desempenha um papel fundamental ao fomentar e aproveitar as relações que as crianças estabelecem com os diferentes intervenientes do processo educativo, os quais são essenciais para o seu desenvolvimento. Entre elas, destaca-se ainda a importância das relações familiares na coeducação da criança, sendo crucial o educador criar estratégias diversificadas que envolvam esse sistema, contribuindo assim para uma resposta educativa mais integrada. De igual modo, também deve ser favorecida uma ligação próxima com a comunidade envolvente (Lopes da Silva et al., 2016; Mata & Pedro, 2021).

No que diz respeito ao espaço educativo, este deve ser cuidadosamente organizado, de forma a responder não só aos interesses e necessidades das crianças, mas também a estimular o desenvolvimento das suas capacidades. Para isso, é fundamental que o educador reflita continuamente sobre a funcionalidade e adequação do espaço, promovendo ajustes que acompanhem a evolução do grupo, evitando, assim, ambientes e materiais estereotipados e pouco desafiadores (Lopes da Silva et al., 2016). Ao envolver as crianças nestas decisões, promove-se o seu conhecimento sobre o espaço e as suas potencialidades, o que é essencial para o desenvolvimento da autonomia e independência, tanto individual como coletiva, mas também para que as crianças se sintam mais motivadas para explorar, criar e aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

Em abordagens pedagógicas como o modelo *High/Scope*, a sala é organizada por áreas de interesse, o que facilita a escolha livre e consciente por parte das crianças. A apropriação desse espaço, aliada ao facto de os materiais estarem acessíveis e adaptados à fisionomia infantil, permite que as crianças explorem cada área de forma autónoma, utilizando os materiais não apenas para os fins inicialmente previstos, mas também de forma criativa, inesperada e progressivamente mais complexa (Hohmann & Weikart, 2007).

Neste contexto, um ambiente educativo deve estar equipado com materiais diversificados e de qualidade, que se destaquem pela sua utilidade, adaptabilidade a diferentes contextos, resistência ao uso, segurança para as crianças e apelo visual. A utilização de materiais de fim aberto pode promover múltiplas aprendizagens, estimular a criatividade e contribuir para o desenvolvimento da consciência ecológica, alinhando-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Lopes da Silva et al., 2016; Marques, 2011).

Na organização do espaço, é igualmente importante considerar a utilização das paredes, que representam uma forma de comunicação tanto para as crianças como para os adultos. Através da exposição das produções das crianças, tornam-se visíveis os processos vividos e o percurso das aprendizagens, conferindo sentido e valorização ao trabalho desenvolvido (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização do tempo educativo distingue-se pela sua flexibilidade, embora o quotidiano se estruture em torno de uma rotina pedagógica intencionalmente planificada pelo educador. Esta rotina, é igualmente partilhada com as crianças, que reconhecem os diferentes momentos do dia e são capazes de antecipar a sua sequência, o que lhes transmite segurança (Hohmann & Weikart, 2007; Lopes da Silva et al., 2016).

É, por isso, fundamental que o educador, em diálogo com o grupo, organize uma variedade de atividades que atribuam significado aos diversos momentos do dia. Essa organização deve contemplar diferentes contextos de participação (individual, em pares, em pequenos grupos ou em grande grupo), promovendo oportunidades diversificadas de aprendizagem. Para além disso, é essencial garantir que as crianças dispõem de tempo para explorar livremente, brincar, experimentar novas ideias, reformular as suas produções e aperfeiçoá-las (Hohmann & Weikart, 2007; Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, o educador deve observar, registrar e documentar “o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem” (Lopes da Silva et al., p. 13), recolhendo ainda informação junto da família e da comunidade envolvente. Essa documentação pedagógica permite-lhe refletir criticamente sobre a sua ação, sustentando o ciclo de planificar, agir, observar e refletir (cf. Capítulo II). Este processo dinâmico faculta ao educador uma base sólida para a tomada de decisões fundamentadas sobre a sua prática, possibilitando a sua constante adequação às particularidades do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

O educador, por intermédio dessa documentação, faz ainda uma avaliação formativa do progresso das crianças, acompanhando a evolução das suas aprendizagens no decorrer do tempo. Neste contexto, o *feedback* construtivo e positivo desempenha um papel fundamental ao orientar e apoiar cada criança de forma personalizada, valorizando o seu empenho e progresso, e promovendo a sua autoestima, persistência e motivação para aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, “não há educação sem avaliação, cuja função é, precisamente, em primeiro lugar, apoiar o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens” (Cardona et al., 2021, p. 14). Assim, essa avaliação não visa classificar, mas sim descrever e valorizar as aprendizagens realizadas, respeitando o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança. De forma a promover um diálogo construtivo que valoriza diferentes perspetivas e reforce a colaboração no processo educativo da criança, esta informação é ainda partilhada com as famílias e outros profissionais envolvidos (Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, na EPE existe um currículo assente no conhecimento profundo do meio envolvente e das características singulares das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Este é construído e gerido pelo educador, em articulação com a restante equipa educativa, contando com a participação ativa das crianças e sustentando-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), entre outros referenciais teóricos relevantes (PASEO, Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar, Participação e Envolvimento das Famílias: Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância, etc.), bem como pelos enquadramentos legais vigentes, que constituem a base teórica para uma prática pedagógica reflexiva, intencional e partilhada.

As OCEPE são apresentadas por Áreas de Conteúdo, nas quais se delineiam as implicações para uma abordagem articulada e abrangente das diferentes dimensões da infância. A Área de Formação Pessoal e Social, considerada transversal, foca-se no desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que incentivam a autonomia e a integração plena na vida em sociedade. A Área de Expressão e Comunicação, fundamental para interagir com os outros, compreender e representar o meio em que se insere, abrange vários domínios, nomeadamente Educação Física, Educação Artística (com subdomínios como artes visuais, música, dança e teatro), Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo estimula a investigação e a descoberta do mundo através da ciência, do questionamento e da exploração (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, o currículo é concebido como um instrumento flexível, integrado e holístico, que se constrói a partir da visão da criança como sujeito ativo e protagonista do seu próprio processo educativo. Neste sentido, reconhece-se que a criança possui saberes, experiências e competências únicas, que devem ser valorizadas como ponto de partida para novas aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho et al., 2007).

A prática pedagógica, ao respeitar os direitos da criança, nomeadamente o direito a ser escutada e a participar nas decisões que lhe dizem respeito, garante a sua efetiva participação no processo educativo, e consequentemente, uma aprendizagem mais significativa e ajustada aos seus interesses e necessidades (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta perspetiva, é essencial garantir a todas as crianças uma educação de qualidade, centrada no respeito pela sua individualidade. Como afirmam Oliveira-Formosinho et al. (2007), “trata-se de encontrar uma base para desenvolver um fazer e pensar pedagógico que fogem à «fatalidade» de educar todos como se fossem um só” (p. 29). Deste modo, torna-se imprescindível que o educador adote práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de responder às características, ritmos e potencialidades de cada criança, reconhecendo e valorizando os seus progressos (Lopes da Silva et al., 2016).

Apoiada nesta conceção, a mestranda sustentou a PES em pedagogias participativas, onde as crianças estão ativamente envolvidas na aprendizagem e na construção do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). De igual modo, a intervenção

pedagógica da mestranda valorizou a aprendizagem por projetos, uma abordagem que articula diferentes áreas do desenvolvimento e da aprendizagem, através de atividades interligadas por um propósito comum, que se tornam progressivamente mais complexas.

Neste contexto, o brincar assume-se como uma via privilegiada para a aquisição de competências que atravessam as diversas dimensões do percurso educativo. Portanto, esta atividade natural da criança não deve ser entendida como um mero entretenimento, mas como uma prática estimulante que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, evidenciando-se pelo intenso envolvimento da criança, manifestado através de sinais de prazer, atenção, persistência e dedicação (Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016). Tal como sublinha Vygotsky (1988, citado por Oliveira-Formosinho, 2007) “brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação” (p. 49).

Deste modo, compete ao educador preparar o ambiente educativo de forma a apoiar esta prática, disponibilizando materiais diversificados que respondam à curiosidade natural da criança e o seu desejo de compreender o mundo, criando oportunidades de exploração, descoberta e expressão. Assim, assegura-se ainda a liberdade da criança para escolher de que forma, com que materiais e com quem pretende brincar (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao brincar, a criança consegue aprofundar os seus interesses, exercer a tomada de decisões, enfrentar desafios, assumir riscos e fortalecer a sua autonomia. Durante esta atividade, manifesta a sua individualidade e identidade, estimula a curiosidade e a criatividade, estabelece conexões entre diferentes aprendizagens e aprimora as suas competências sociais e comunicativas, incluindo o desenvolvimento gradual da expressão oral. Além disso, desenvolve o gosto por aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Com a homologação da LBSE (Lei n.º 46/86, 1986), estabelece-se que a educação escolar integra o ensino básico, organizado em três ciclos sequenciais, como a primeira etapa da escolaridade obrigatória. Neste enquadramento, o 1.º CEB, com a duração de quatro anos

e marcado por uma natureza globalizante, representa a fase inicial deste percurso. Este nível de ensino, contrariamente aos seus subsequentes, caracteriza-se pela prática da monodocência, sendo assegurado por um professor titular, que pode ser coadjuvado por docentes especializados em certas áreas. De acordo com Formosinho et al. (2016), esta organização facilita a gestão integral do currículo e de diversas dimensões da vida escolar, permitindo uma abordagem integrada e flexível. Neste contexto, na figura abaixo, apresenta-se a matriz curricular-base do 1.º CEB estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018, p. 2940).

Figura 1

Matriz curricular-base do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Componentes de currículo	Cidadania e Desenvolvimento (f)	Carga horária semanal (b)	
		(horas)	
		1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos
Português	TIC (g)	7	7
Matemática		7	7
Estudo do Meio		3	3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)		5	5
Educação Física (c)			
Apoio ao Estudo (d)		3	1
Oferta Complementar (e)			
Inglês		--	2
Total (g)			25
Educação Moral e Religiosa (h)		1	1

Beneficiando de um ciclo com duração de quatro anos, o docente dispõe de autonomia e flexibilidade curricular para organizar a abordagem dos conteúdos de forma ajustada ao ritmo e às especificidades do seu grupo de alunos. Importa construir um currículo vivo e significativo, através da implementação de projetos e práticas diversificadas que façam sentido para aquelas crianças (Roldão, 1999). Esta flexibilidade é legitimada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), precedido do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, implementado em regime de experiência pedagógica, que estabelece os princípios e orientações para a conceção, implementação e avaliação do currículo nos ensinos básico e secundário, com vista à concretização do PASEO (Despacho n.º 5908/2017, 2017). Desta forma, é consagrada a autonomia curricular e a possibilidade de adequação das matrizes curriculares-base às opções pedagógicas de cada unidade orgânica, reforçando o papel do professor na construção de percursos de aprendizagem integrados e diferenciados.

Não obstante, conforme a LBSE (Lei n.º 46/86, 1986), a prática pedagógica orienta-se por um conjunto de objetivos concretizados por intermédio das Aprendizagens Essenciais (AE) em consonância com o PASEO. Este último, assume-se “como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8), tendo como propósito a formação de cidadãos conscientes, autónomos e preparados para participar ativamente numa sociedade em constante transformação. Para isso, como reforçado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), neste documento orientador, de natureza “abrangente, transversal e recursiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 8), são delineados os princípios e a visão que norteiam a ação pedagógica, assim como os valores e áreas de competências que se espera que crianças e jovens desenvolvam até à conclusão da escolaridade obrigatória.

Nesta linha de documentos orientadores, destaca-se também a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), um referencial teórico que estabelece princípios orientadores para a formação de crianças e jovens enquanto cidadãos conscientes, promovendo o desenvolvimento de atitudes e valores baseados na igualdade, na aceitação da diferença, no respeito pelos Direitos Humanos e na vivência plena da cidadania democrática (Monteiro et al., 2017).

Por último, as AE configuram-se como um documento curricular, sendo que “constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2934), sendo estas definidas, regra geral, para cada disciplina e ano de escolaridade. Contudo, sublinha-se que esta organização não deve conduzir à segregação dos conteúdos, pelo contrário, deve garantir a articulação curricular, promovendo o desenvolvimento holístico dos alunos, tal como é preconizado no mesmo Decreto-Lei. Perante esta realidade, Formosinho et al. (2016) salientam que a fragmentação disciplinar no 1.º CEB continua a ser uma prática recorrente, apesar de os atuais normativos legais valorizarem a articulação curricular. Em contraste, ressaltam que na EPE se verifica uma maior diversidade de práticas pedagógicas integradoras do saber, mais alinhadas com uma abordagem holística da aprendizagem. Segundo os mesmos, não existe qualquer impedimento estrutural à

transposição dessas práticas para o 1.º CEB, sendo a resistência sobretudo de natureza cultural e histórica, profundamente enraizada na tradição da antiga escola primária, que ainda privilegia modelos de ensino de natureza transmissiva. Neste sentido, no decorrer da PES em contexto do 1.º CEB, a díade procurou evidenciar a viabilidade de implementar abordagens pedagógicas mais alinhadas com os princípios da articulação curricular e orientadas para o desenvolvimento global da criança.

Neste contexto, reconhecendo que "a escola e a sala de aula constituem espaços de reprodução da organização social em vigor" (Bessa & Fontaine, 2002, p. 14), a Aprendizagem Cooperativa (AC) manifesta-se como uma estratégia alternativa de ensino-aprendizagem, ajustada às exigências da sociedade pós-moderna (Bessa & Fontaine, 2002) que, como destaca Dewey (2002, citado por Moreira, 2019), exige uma mudança radical no campo educativo. Deste modo, este modelo pedagógico, onde a criança assume o protagonismo do seu próprio processo educativo, surge como uma resposta aos novos desafios que se impõem, preparando os alunos para empregos, problemas e tecnologias que ainda não existem (Moreira, 2019).

Esta metodologia educativa inovadora rompe com o modelo competitivo tradicional, onde se espera que dentro da sala de aula as crianças sejam exclusivamente seres individuais, sendo a cooperação desencorajada e até penalizada (Dewey, 2002, citado por Moreira, 2019), enquanto a socialização surge apenas de forma pontual e superficial, sem impacto real no processo de aprendizagem (Cousinet, 1945, citado por Moreira, 2019). Por sua vez, a AC incentiva que "os estudantes trabalham em conjunto para alcançar um objetivo comum" (Johnson & Johnson, 1999, p. 68). Neste sentido, realça-se que o trabalho cooperativo não se limita a um simples trabalho de grupo, sendo a sua implementação orientada por cinco grandes princípios, nomeadamente, interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação estimuladora, competências interpessoais e de pequeno grupo, e avaliação/reflexão (Lopes & Silva, 2022).

A interdependência positiva "é o coração da aprendizagem cooperativa" (Lopes & Silva, 2022, p. 20), na medida em que cada elemento do grupo reconhece que o seu sucesso depende do sucesso dos demais, promovendo a identidade, a partilha de recursos, o apoio mútuo e a celebração conjunta de conquistas. Deste modo, a responsabilidade individual

e de grupo assegura que cada membro contribui de forma ativa e equitativa para os objetivos coletivos, sendo responsável pelo desempenho e cumprimento das tarefas atribuídas ao grupo. A interação estimuladora, preferencialmente face a face, permite que os alunos discutam ideias, argumentem, expliquem conteúdos entre si e se apoiem mutuamente, fortalecendo os laços interpessoais e desenvolvendo valores pluralistas. Além disso, para funcionar como parte de um grupo precisa-se desenvolver competências interpessoais e grupais. Assim, para que haja efetivamente cooperação, os alunos têm de desenvolver competências sociais como a escuta ativa, respeito pelo outro, partilha, comunicação assertiva, gestão de conflitos e tomada de decisões em grupo. Por fim, o momento de avaliação/reflexão grupal permite aos grupos analisarem o modo como estão a funcionar, identificando pontos fortes e aspetos a melhorar, contribuindo para a melhoria contínua do processo de cooperação (Lopes & Silva, 2022).

É ainda relevante acrescentar que apesar de não existir hierarquia nos cinco fundamentos da AC, a compreensão da interdependência positiva nos seus diferentes tipos, não pode ser relegada. Neste sentido, a AC distingue-se pela formação de pequenos grupos heterogêneos, compostos por 3 ou 4 elementos, os quais assumem responsabilidades e desempenham diferentes papéis rotativos (interdependência positiva de papéis). Neste processo, fomenta-se a participação ativa, a autonomia e o empenho na realização dos trabalhos (interdependência positiva das tarefas). De igual modo, o alcance dos objetivos de aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento são incentivadas (interdependência positiva de objetivos) (Moreira, 2019). Esta estruturação grupal potencia o trabalho cooperativo, na qual os alunos são incentivados a procurar e oferecer apoio mútuo entre pares antes de recorrerem ao docente, sendo encorajados a questionar, explicar e debater os conteúdos entre si. Esta dinâmica facilita o reconhecimento, por parte da equipa cooperativa, do progresso individual e coletivo (Bessa & Fontaine, 2002).

Neste cenário, acrescenta-se que a observação de pares a superar desafios reforça a crença dos alunos nas suas próprias capacidades, todavia, perante dificuldades, verifica-se também que, por vezes, os alunos com “menores perceções de eficácia reduzem os seus esforços ou abandonam as tarefas, enquanto os que se julgam mais capazes empenham-se bastante mais no sentido de ultrapassarem dificuldades e dominarem situações” (Bessa

& Fontaine, 2002, p. 111). Face a isso, o professor deve procurar estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa de todos, desenvolvendo a autoconfiança e garantindo que cada aluno se sinta parte integrante e indispensável do processo de aprendizagem.

Quanto à motivação que leva os alunos a cooperar, alguns autores destacam a motivação intrínseca, outros apontam a empatia e o sentido de responsabilidade, enquanto há quem valorize recompensas extrínsecas, desde que associadas ao desempenho coletivo. De acordo com Bessa & Fontaine (2002), apesar das diferentes perspectivas, há consenso de que, quando os objetivos exigem esforço conjunto, os alunos tendem a apoiar-se mutuamente, havendo por parte do professor reconhecimento desse esforço (interdependência positiva de recompensas ou celebrações). Perante este cenário, Donnell e Dansereau (1992) defendem que a pedagogia cooperativa além de contribuir para o bem-estar psicológico dos alunos, apresenta melhores resultados do que o trabalho individual, especialmente quando os grupos incluem alunos com diferentes níveis de competência e todos participam ativamente (Bessa & Fontaine, 2002).

Neste sentido, a interação assume um papel crucial para o sucesso dos alunos, pois como ressalta Freire (2018) "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (p. 73).

Embora os professores procurem, por vezes, contornar abordagens competitivas e individualistas, apresentando propostas pedagógicas mais atrativas e motivadoras para os alunos, essas iniciativas revelam-se, na maioria dos casos, insuficientes. Tal como defendem Bessa e Fontaine (2002), enquanto a estrutura relacional da sala de aula se mantiver inalterada, qualquer tentativa de mudança será inevitavelmente limitada no seu alcance. Perante isso, a AC configura-se como uma metodologia pedagógica que exige uma transformação profunda do papel tradicional do professor, o qual deixa de ser visto como um mero transmissor de conteúdos para assumir uma postura "de orientador da aprendizagem e de facilitador das relações interpessoais" (Lopes & Silva, 2010, p. 65).

Por conseguinte, a avaliação assume-se como um processo pedagógico crucial e incontornável, ao serviço simultâneo de quem aprende e de quem ensina, promovendo a transformação e melhoria contínua da realidade educativa (Fernandes, 2021). Neste

sentido, é crucial que o professor esteja ciente de que a forma como concebe e mobiliza a avaliação influencia diretamente o percurso e o sucesso dos alunos (Lopes & Silva, 2020).

Deste modo, a avaliação encontra-se profundamente interligada aos processos de ensino e de aprendizagem, desenrolando-se maioritariamente no contexto de sala de aula e constituindo uma responsabilidade fundamental dos docentes e das instituições escolares. Nesta perspetiva, a avaliação pedagógica compreende a avaliação formativa (para a aprendizagem) e a avaliação sumativa (da aprendizagem) (Fernandes, 2021). Segundo o Decreto-Lei nº 55/2018 (2018) “devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver” (p. 2936).

Assim, ainda que estas duas modalidades de avaliação encontrem suporte legal no Decreto-Lei nº 55/2018, é importante reconhecer que a avaliação sumativa apoia-se, sobretudo, na aplicação de testes, muitas vezes estandardizados, como forma de reunir informações sobre a aprendizagem dos alunos (Lopes & Silva, 2020). Embora estes instrumentos possam oferecer algumas vantagens, apresentam também limitações significativas, uma vez que tendem a comparar resultados, negligenciando o progresso das crianças, privilegiam a memorização e geram classificações globais, que podem distorcer os conhecimentos reais dos alunos (Fernandes, 2021). Estas classificações, por vezes erradamente equiparadas à própria avaliação, podem assumir um carácter penalizador ou recompensador, contribuindo para a seriação dos alunos e promovendo rótulos que levam à sua valorização ou desvalorização (Lopes & Silva, 2020). Apesar das vertentes normativas e classificativas da avaliação sumativa, esta pode ainda ser utilizada para fins unicamente formativos, proporcionando *feedback* útil e, desse modo, apoiando os alunos na melhoria e autorregulação das suas aprendizagens (Fernandes, 2021).

Neste contexto, compreende-se que a avaliação formativa se caracteriza por uma relação de proximidade, apoio e entreaajuda entre o professor e o aluno. Este tipo de avaliação tem como objetivo melhorar qualitativamente as aprendizagens dos alunos, em detrimento da sua qualificação. Para tal, exige-se uma colaboração, ativa e intencional, no qual professores e alunos participam na recolha constante de evidências sobre a aprendizagem

(Lopes & Silva, 2020). Trata-se, portanto, de um processo contínuo, que deve estar naturalmente integrado no quotidiano da sala de aula e, mais do que tudo, ser claramente compreendido por todos os intervenientes. Neste contexto, o *feedback* assume um papel central, constituindo-se como uma informação poderosa para apoiar tanto o percurso de aprendizagem dos alunos, como a ação pedagógica dos professores (Fernandes, 2021). Assim, ainda que diversos estudos evidenciem que a avaliação formativa constitui a estratégia pedagógica com maior impacto positivo no desempenho escolar (Hattie, 2009 citado por Lopes & Silva, 2020), salienta-se que a avaliação formativa e a avaliação sumativa são processos complementares, cuja articulação no apoio ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos é crucial (Fernandes, 2021).

Segundo Lopes e Silva (2020), a implementação contínua da avaliação formativa exige a utilização diversificada de Técnicas de Avaliação Formativa (TAF) para orientar o ensino e a aprendizagem. Assim, torna-se fundamental conhecer as potencialidades de cada técnica, de modo a selecionar aquela(s) que melhor se adequa(m) às diferentes fases do processo educativo, tendo em consideração tanto os objetivos que se pretendem alcançar com a sua aplicação, como os dados que serão disponibilizados ao professor e aos alunos para a melhoria das aprendizagens. Com base nesta perspetiva, a mestranda, no âmbito da PES, recorreu a diferentes TAF, entre elas, Duas Estrelas e um Desejo, Notas em Cadeia, Copos Coloridos e Semáforo das Emoções. Para além destas, integrou ainda métodos de AC que revelam elevado potencial enquanto TAF, nomeadamente, Verdade ou Mentira, Parede de Graffiti e Cabeças Numeradas Juntas. Não obstante, explorou outros métodos cooperativos, como *Jigsaw I* e Folha Giratória (Lopes & Silva, 2020).

Assim, a mestranda sustentou a sua prática pedagógica numa abordagem centrada na criança, na qual a diversificação de metodologias ativas assume particular relevância, ao romperem com a chamada visão “bancária” da educação, criticada por Freire (2018), onde o professor se limita a “depositar” conteúdos nos alunos. Estas metodologias focam a aprendizagem na criança, promovendo o seu envolvimento, a sua motivação e um diálogo constante entre professor-aluno. Ao favorecerem uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, as metodologias ativas aproximam o processo educativo da realidade dos alunos, no sentido em que “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor”

(Moran, 2015, p. 18). Assim, a sua implementação constitui um catalisador para processos mais aprofundados de “reflexão, integração cognitiva, generalização e reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p. 18). Entre estas, destaca-se a AC (Johnson & Johnson, 1999), acima convocada, bem como a Gamificação (Kapp et al., 2012) e a Metodologia de Rotação por Estações (Christensen et al., 2013), que se revelam estratégias de ensino promotoras da participação ativa dos alunos e da construção do seu próprio conhecimento. À semelhança da metodologia da AC, importa também agora descrevê-las.

Segundo Kapp et al. (2012), a Gamificação, consiste na incorporação de elementos característicos dos jogos como desafios, recompensas, níveis ou pontuação, em contextos que não são, em si, jogos. No âmbito educativo, esta metodologia ativa tem o propósito de tornar a aprendizagem mais envolvente e significativa, promovendo a motivação, o foco, a autonomia, a reflexão e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. Ao introduzir objetivos claros, *feedback* imediato e uma narrativa desafiante, estimula a participação ativa dos alunos e aproxima o ensino das suas vivências e interesses. Contudo, salienta-se que a competitividade da Gamificação assume um caráter saudável, distinguindo-se de formas mais nocivas que promovem rivalidade e exclusão. Esta pauta-se pela valorização do esforço, pela partilha de metas comuns e pelo *feedback* positivo, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e motivador.

Relativamente à Metodologia de Rotação por Estações, esta promove uma aprendizagem diversificada e centrada no aluno, assente na experimentação e na realização de atividades distintas, mas complementares, organizadas em estações de trabalho. Para garantir uma abordagem pedagógica mais alinhada com os desafios atuais, uma dessas estações deve integrar componentes digitais. Esta metodologia revela-se especialmente eficaz pela combinação de espaços, recursos e estilos de aprendizagem, o que favorece o desenvolvimento global dos alunos (Christensen et al., 2013; Silva & Graça, 2023).

Em suma, a opção pedagógica assumida pela díade na seleção e articulação das três metodologias ativas acima referenciadas, contribuiu para um enriquecimento significativo do processo educativo, uma vez que as mesmas dialogam em muitos pontos, trazendo sentido e significado nas aprendizagens dos alunos.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O Modelo Bio-Ecológico de Bronfenbrenner e Morris (cf. Capítulo I) enfatiza a influência dos múltiplos contextos nos quais a criança se insere, sublinhando a bidirecionalidade das relações que estabelece. Neste sentido, o ambiente educativo destaca-se como um dos sistemas primordiais que moldam as experiências e o desenvolvimento da criança. Assim sendo, a observação e a análise dessas interações são essenciais para fomentar práticas pedagógicas que favoreçam um desenvolvimento integral e holístico da aprendizagem.

O presente capítulo organiza-se em dois subcapítulos. O primeiro dedica-se à caracterização do contexto educativo, abordando as duas valências em que a mestranda desenvolveu a PES, nomeadamente a EPE e o 1.º CEB, respetivamente. Adicionalmente, importa sublinhar que a caracterização do contexto educativo reflete a realidade observada, contudo, reconhece-se que essa perceção foi moldada pelas experiências, emoções e crenças da mestranda.

O segundo subcapítulo aborda a metodologia adotada, fundamentada na I-A, que sustentou a ação pedagógica da mestranda. A inclusão desta secção permite compreender a necessidade de ajustar a prática pedagógica às especificidades de cada contexto educativo observado.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvida a PES localizava-se no município de Vila Nova de Gaia, integrando a rede pública, o que refletia o seu compromisso em “reforçar a educação como bem público e comum, a ser financiado publicamente” (Agrupamento de Escolas, 2022-2025a, p. 6). Este era composto por cinco unidades orgânicas, geograficamente próximas, que ofereciam uma resposta educativa abrangente, desde a EPE até ao 3.º CEB. A sua organização era suportada por órgãos de Direção, Administração

e Gestão, e orientada por um Projeto Educativo (PE) comum, centrado no tema “Educar para a bondade”. Este documento norteava a ação educativa do Agrupamento de Escolas, destacando o sucesso das crianças como a sua principal missão.

Posto isto, numa perspetiva de inovação, o sucesso educativo era fomentado através de uma articulação contínua com diversas instituições, além da participação em protocolos e parcerias. Para complementar a sua missão e assegurar respostas inclusivas, dispunha de Serviço de Psicologia e Orientação, Centro de Apoio à Aprendizagem e a Sala de Apoio e Mediação, contando ainda com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, composta por um docente de educação especial, um psicólogo, técnicos especializados, entre outros. Esta equipa era crucial para garantir uma “escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018, p. 2930).

O Projeto Educativo tinha como alicerce a “formação de cidadãos autónomos, críticos, solidários, preparados para intervir num Mundo em mutação, num caminho de descoberta do EU e do OUTRO” (Agrupamento de Escolas, 2022-2025b, p. 14). Para alcançar esse propósito, orientava-se por princípios estruturantes, como o envolvimento ativo da comunidade escolar nos processos educativos, a valorização da escola pública, a promoção da inovação e do trabalho colaborativo, a garantia da igualdade de oportunidades, bem como o compromisso ético e com a inclusão. Estes princípios materializavam-se numa ampla diversidade de projetos e iniciativas locais, nacionais e europeias em que o Agrupamento de Escolas participava.

Neste sentido, foi reconhecido pela promoção da excelência educativa e inovação pedagógica, com distinções acumuladas ao longo dos anos, entre elas, o Prémio eTwinning (2021), o Selo de Escola eTwinning (2025/2026), o Selo eSafety (válido até 07/2024), o Selo Escola Sem Bullying (2024/2025), o Selo Escola Saudável (2023-2025) e o Selo Escola Protetora (2025-2027). Era visível o contínuo compromisso com a qualidade e o bem-estar escolar.

O Agrupamento de Escolas participava ainda em projetos relevantes, como o projeto do Plano Nacional de Leitura, com iniciativas como o “Leitura em Vai e Vem”, ou o Programa

Escola Digital. Além disso, colaborava com a ACES Gaia, a Polícia de Segurança Pública (no âmbito do projeto Escola Segura), a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Gaia Norte, a Rede Social de Vila Nova de Gaia, o Centro de Formação de Associação de Escolas Gaia Nascente e Associações de Pais (AP). Esta última, particularmente ativa na instituição cooperante, dispunha de um fundo comum, doado pelos seus membros, para a aquisição de materiais pedagógicos para os diferentes grupos da instituição. Além disso, desempenhava um papel relevante na dinamização das atividades inscritas no Plano Anual de Atividades.

A instituição cooperante onde decorreu a PES integrava as valências de EPE e 1.º CEB. Esta infraestrutura moderna, era composta por três pisos interligados por escadarias, rampas e um elevador, que asseguravam a acessibilidade de circulação. Ao aceder ao edifício, encontrava-se o polivalente, que integrava os serviços administrativos, áreas destinadas ao descanso dos profissionais e a sala da AP. A infraestrutura incluía ainda um auditório, adequado para a realização de eventos, e uma cantina. Complementarmente, integrava uma biblioteca e mediateca, que eram orientadas por uma professora bibliotecária e ofereciam recursos adequados às duas faixas etárias. No piso intermédio, encontravam-se sete salas destinadas à EPE e quatro salas de aula do 1.º CEB. O piso superior albergava as restantes dez salas de aula dedicadas ao 1.º CEB, bem como uma sala de música e uma sala de ciências. Em ambos os pisos, nas áreas circundantes às salas, encontravam-se instalações sanitárias, cabides individuais para a EPE, e cacifos para os alunos do 1.º CEB. Além disso, havia placares de cortiça, permitindo que os grupos pudessem afixar as suas produções e partilhar com a comunidade escolar. Estes pisos incluíam ainda salas destinadas às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e à Componente de Apoio à Família (CAF), uma arrecadação e uma saída de emergência, que dava acesso ao pavilhão polidesportivo.

O espaço exterior era bastante amplo, sendo subdividido em duas áreas, cada uma destinada a uma das valências. O espaço destinado ao 1.º CEB destacava-se pela sua amplitude, por incluir uma zona coberta e por ter desenhos no pavimento. Em contraste, a zona destinada à EPE era significativamente menor, não dispoendo de cobertura. Além disso, inicialmente, carecia de elementos que promovessem a exploração e interação, algo

que posteriormente foi melhorado com a introdução de brinquedos neste espaço. Adicionalmente, a instituição contava com um parque infantil destinado à EPE, que se encontrava fechado, à data, para obras de requalificação. Apesar de não se verificar áreas verdes no recinto escolar, o espaço exterior da instituição oferecia um acesso direto a um parque de grandes dimensões, onde era possível observar diferentes seres vivos e realizar atividades ao ar livre.

No que concerne ao horário de funcionamento, a instituição iniciava as suas atividades às 7h30, contudo até às 9h não se realizavam atividades letivas. Durante esse período, eram oferecidos serviços de Atividades de Tempo Livre, dinamizados por uma IPSS, com valores ajustados aos escalões da Ação Social Escolar. A atividade letiva tinha início às 9h e terminava às 15h30. Após esse horário, as crianças que permanecessem na escola eram encaminhadas para as AAAF, caso pertencessem à EPE, e caso se encontrassem no 1.º CEB, a Câmara Municipal oferecia Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), proporcionando-lhes diversas experiências após as atividades letivas. Depois das 17h30, os alunos que ainda permanecessem na escola eram apoiados pela CAF.

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A organização do ambiente educativo na EPE abrange diversas dimensões essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, entre elas a caracterização do grupo e as interações entre os diferentes intervenientes, a organização do espaço e dos materiais, bem como a gestão do tempo. A forma como estas dimensões são estruturadas e geridas exerce impacto direto nas crianças, sendo crucial que o educador reflita e adapte as suas práticas pedagógicas, garantindo que estas respondam às especificidades do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, neste subcapítulo, procede-se à caracterização do ambiente educativo na EPE onde decorreu a PES, abordando as dimensões supramencionadas.

O grupo era composto por 20 crianças, sendo 13 do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Entre elas, cinco

ingressariam no 1.º CEB no ano seguinte. Neste contexto, ressaltava-se a heterogeneidade etária como um elemento de aprendizagem bidirecional, pois como destacado por Lopes da Silva et al. (2016), a interação entre pares de diferentes faixas etárias enriquece a aprendizagem, aprimora as competências sociais e fomenta o apoio mútuo (cf. Capítulo I).

Este grupo integrava três crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), duas das quais apresentavam Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e uma era portadora de Síndrome de Rett. O L. era uma das crianças com PEA, sendo não verbal. Este compreendia os momentos em grupo, mas mostrava resistência em participar em atividades, especialmente aquelas que exigiam interação com os pares, algo que se foi alterando progressivamente. Durante os momentos de jogo livre, não se envolvia nas atividades lúdicas, necessitando de apoio constante por parte de um adulto, algo que também foi gradualmente modificado com a introdução do quadro sensorial por parte da d'ade. Por outro lado, o B. (a outra criança com PEA), demonstrava dificuldades significativas em estar em grupo e em interagir com os diversos intervenientes. Quando abordado, frequentemente não respondia, embora, ocasionalmente, utilizasse palavras isoladas ou frases curtas. A terceira criança, com síndrome de Rett, necessitava de acompanhamento mais individualizado, pois não comunicava verbalmente e os seus movimentos eram predominantemente involuntários, sendo assistida continuamente num carrinho postural, conhecido pelas crianças como a “cadeira da BV.”. Tendo em conta as necessidades específicas da BV., a sala dispunha de equipamentos/brinquedos adaptados disponibilizados pelo “Centro de Recursos TIC para a Educação Especial” e outros adquiridos pelo Agrupamento de Escolas.

Esta última criança possuía o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), o que assegurava a redução do número de crianças no grupo e a presença da docente de educação especial durante as atividades letivas. Contudo, como apenas essa criança tinha RTP, a docente de educação especial estava presente apenas duas manhãs por semana, o que resultava numa sobrecarga significativa para a educadora cooperante. Mesmo com o apoio da assistente operacional e, posteriormente, da d'ade, tal mostrou-se insuficiente para garantir o

direito destas crianças “a cuidados especiais, educação e formação adequados” (UNICEF, 2019, p. 19).

Além de crianças de várias origens culturais, o grupo incluía duas crianças de nacionalidades distintas, uma brasileira e uma colombiana. Esta última, como ainda estava a aprender português, recorria a expressões da sua língua de origem, o que gerava, por vezes, pequenas barreiras de comunicação.

Apesar da diversidade presente no grupo, a mestranda observou que, de forma global, este se destacava pela sua grande participação, vontade de aprender e predisposição para aceitar a diferença, apresentando interesses transversais às diversas áreas do conhecimento. As crianças demonstravam curiosidade crescente pelo mundo e interesse por diversos tipos de jogos e brincadeiras, tendo preferência pelo brincar ao “faz-de-conta”. Além disso, manifestavam interesse pelas artes plásticas e sensoriais, assim como pela música e pela dança. De igual modo, observou-se um grande entusiasmo em contar e ouvir histórias, bem como em expressar opiniões sobre diversos assuntos. Destacava-se ainda um crescente interesse pela área das ciências, impulsionado pela introdução de atividades científicas promovidas pela díade. Estes interesses eram, na sua maioria, igualmente partilhados pelas crianças com NAS, o que facilitava a inclusão de todas as crianças.

Não obstante, a mestranda compreendeu que muitas crianças, particularmente as mais novas, manifestavam falta de confiança. Além disso, a maioria apresentava dificuldades específicas, como a gestão da autorregulação emocional, a tomada de vez e a resolução de conflitos, demonstrando também impaciência e interrompendo frequentemente o discurso dos pares.

Compreendendo que as “relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 27), identificou também a dificuldade em trabalhar coletivamente para atingir um objetivo comum, especialmente no que se refere à partilha de objetos e à espera da vez para participar. Esta situação, transpunha-se para o espaço exterior, resultando na ausência de brincadeiras

estruturadas que favorecessem “diversas formas de interação social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), o que se refletia, pela negativa, nas relações entre pares.

Além das dificuldades observadas ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, as crianças demonstravam uma carência de estímulos em várias áreas do saber, que, embora mostrassem interesse, ainda não tinham sido suficientemente exploradas pela orientadora cooperante. As crianças demonstravam grande entusiasmo por atividades musicais, sensoriais e de expressão plástica, mas a escassez de oportunidades para explorar essas áreas de forma mais diversificada limitava a sua criatividade. Além disso, as dificuldades na narração de histórias, seja na organização de ideias de forma sequencial ou na expressão das mesmas, também se tornaram evidentes, impactando diretamente a capacidade de comunicação e expressão das crianças. Adicionalmente, muitas crianças, por diversas razões, limitavam-se a apontar, evitando falar tanto com os adultos quanto com os pares, o que evidenciava a necessidade urgente de estimular a linguagem oral.

Deste modo, ao longo da PES, a mestranda implementou práticas pedagógicas (cf. Capítulo III) que visaram mitigar tais dificuldades, ampliando e diversificando os estímulos oferecidos às crianças, pois, embora muitas aprendizagens ocorram de forma espontânea, “num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

Apesar de metade dos elementos serem beneficiários de ação social, evidenciando um contexto socioeconómico diversificado e, em alguns casos, fragilizado, muitos familiares contribuíam frequentemente com brinquedos que já não eram utilizados pelos seus educandos. Da mesma forma, sempre que a educadora, ou mesmo a díade, solicitava materiais para dinamizar atividades pedagógicas, as famílias mostravam-se disponíveis e colaborantes, revelando interesse genuíno pelo processo educativo.

Em geral, era notório que a maioria das famílias apresentava um envolvimento consistente na vida das crianças (tanto no seio familiar como no dia a dia do Jardim de Infância). Este era potenciado pela orientadora cooperante, que mantinha uma comunicação próxima com os encarregados de educação, promovendo reuniões

individuais sempre que necessário, assegurando um acompanhamento atento e centrado nas necessidades de cada criança.

As crianças com NAS requeriam uma atenção mais individualizada e especializada, sendo, por isso, acompanhadas por outros profissionais, entre eles, terapeutas da fala e ocupacionais, que integravam a equipa da escola, e musicoterapeutas e cinoterapeutas disponibilizados pela Câmara Municipal no âmbito do “GAIA aprende+i”.

Com base nas premissas acima, a díade adotou uma abordagem flexível e diversificada, visando atender às especificidades do grupo e promovendo uma prática pedagógica estimulante e inclusiva. Neste sentido, a diversidade presente no ambiente educativo não foi interpretada como um obstáculo, mas como “um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

No que diz respeito ao ambiente educativo, este dispunha de amplas janelas e armários repletos de diversos materiais. As paredes, revestidas com cortiça, proporcionavam um espaço adequado à exposição das produções das crianças, entre outros materiais. Uma das paredes estava ainda equipada com um quadro branco. Adicionalmente, a sala contava com um computador que não era utilizado, apesar do interesse das crianças pela tecnologia.

O centro da sala era composto por mesas e cadeiras, e o espaço organizava-se em áreas de atividade: área do acolhimento, a área da biblioteca, a área da casinha, a área dos jogos e construções e a área das artes visuais (que englobava o desenho, a pintura e a modelagem). Como resultado da intervenção da díade, foi ainda introduzida a área das ciências, pois “a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

A área da biblioteca, estrategicamente situada junto às janelas para usufruir de luz natural, conforme defendido por Hohmann e Weikart (2007), estava equipada com um

móvel que continha livros e fantoches, gradualmente introduzidos pela orientadora cooperante. Tendo em conta que este espaço era utilizado pelas crianças para brincar ao “faz-de-conta”, a orientadora cooperante decidiu integrar a área da biblioteca na área da casinha, criando um espaço único. Embora esta integração sugerisse maior dinamismo, Hohmann e Weikart (2007) afirmam que a biblioteca deve ser situada “numa zona longe das brincadeiras vigorosas” (p. 203), assegurando um ambiente calmo, propício ao desenvolvimento do prazer pela linguagem oral e escrita, algo que foi comprometido com esta reorganização.

Sublinha-se que também os fantoches não estavam a ser explorados plenamente. As crianças limitavam-se a usá-los para cumprimentar os pares, uma dinâmica que foi transformada com a introdução do fantocheiro, implementado pela díade.

Simultaneamente, outra área cujo potencial não era integralmente aproveitado era a dos jogos e construções. As crianças desconheciam a totalidade dos materiais disponíveis nesse espaço, resultando na falta de interesse em explorá-lo. Assim, a adesão a esta área era bastante reduzida, limitando as oportunidades de desenvolvimento associadas a ela.

Relativamente à área das artes visuais, especificamente as zonas de desenho e pintura, embora fossem espaços com grande adesão apresentavam limitações significativas, distanciando-se das recomendações das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). As crianças tinham acesso a materiais limitados e não eram incentivadas a explorar diferentes formas de expressão. Pelo contrário, tentativas de sair da norma, como recortes, colagens ou pintar com as mãos eram desencorajadas. Além disso, as produções artísticas das crianças eram muito estruturadas e orientadas, limitando a sua criatividade e desenvolvimento.

No que se refere à rotina do grupo, o acolhimento tinha início às 9h00, com a canção dos “bons dias” e, geralmente, prosseguia com o registo das presenças, da data e das condições meteorológicas. Às segundas-feiras, este momento incluía a partilha das novidades do fim de semana, promovendo a interação e a comunicação. Contudo, apenas a canção dos “bons dias” era realizada diariamente, enquanto os demais registos eram, por vezes, adiados. Após o acolhimento, as crianças envolviam-se em atividades orientadas ou de jogo livre e,

por volta das 10h20, realizava-se a rotina de higiene, que incluía lavar as mãos no lavatório da sala.

Neste momento, observou-se uma autonomia limitada das crianças, que aguardavam o auxílio do adulto para abrir e fechar a torneira. Perante essa situação, a mestranda incentivou-as a realizarem a tarefa por conta própria, enquanto permanecia atenta para evitar desperdício de água. Desta forma, a criança “toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

Posteriormente, as crianças deslocavam-se para o exterior, onde lanchavam e brincavam. Em dias de chuva ou frio intenso, lanchavam na sala e brincavam no pavilhão polidesportivo. O regresso à sala de atividades ocorria às 11h00, momento em que as crianças participavam em mais atividades orientadas ou de escolha autónoma. Às sextas-feiras, contudo, o grupo deslocava-se ao pavilhão polidesportivo, onde realizava atividades físicas dinamizadas pela orientadora cooperante.

Após as atividades da manhã, realizava-se um novo momento de higiene, às 12h20, preparando as crianças para o almoço, na cantina. Depois da refeição, o grupo brincava novamente no espaço exterior ou no pavilhão polidesportivo, conforme as condições meteorológicas. Ao regressarem à sala de atividades, às 14h00, caso ainda não tivessem tido oportunidade, as crianças praticavam ioga. Esta atividade diária, sem horário fixo, era conduzida pela orientadora cooperante com o auxílio do livro “O Meu Primeiro Livro de Ioga”, de Christiane Engel, proporcionando momentos de relaxamento, exercícios de respiração e posturas variadas. Dependendo do tempo disponível, até às 15h30, quando terminavam as atividades letivas, as crianças tinham a oportunidade de participar em mais atividades orientadas ou de jogo livre.

Considerando que os momentos de transição “constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), torna-se fundamental que sejam adequadamente estruturados. Perante a constatação de que tal não acontecia, o que causava quebras na continuidade da rotina

diária, a mestranda implementou jogos e momentos musicais em grande grupo para colmatar essa lacuna.

A rotina do grupo era flexível, permitindo uma adaptação aos interesses, necessidades e ritmos das crianças, conforme defendido por Lopes da Silva et al. (2016). Todavia, destaca-se que a rotina desempenha um papel central no contexto educativo, devendo ser estruturada de forma cíclica e consistente (cf. Capítulo I). Essa organização proporciona segurança e previsibilidade, evitando contextos marcados por variações constantes, que podem gerar ansiedade (Zabalza, 1992). No entanto, no contexto observado, isso não foi sempre assegurado, impossibilitando que, por vezes, as crianças se sentissem “donos do seu tempo” (Zabalza, 1992, p. 170).

Quanto à abordagem adotada pela educadora, esta baseava-se na MTP, na qual as atividades são planeadas a partir dos interesses e necessidades das crianças, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Neste contexto, o educador tem um papel de mediador, provocando o grupo na exploração de propostas que considere mais significativas (Cardona et al., 2021). Assim, é crucial que a ação pedagógica se sustente numa reflexão contínua, de modo a atender às particularidades de todas as crianças (cf. Capítulo I).

O Projeto Curricular de Grupo (PCG) foi elaborado a partir das necessidades e interesses das crianças, tendo a orientadora cooperante identificado o “autoconhecimento” e a “relação interpessoal” como áreas prioritárias de intervenção. Portanto, o projeto “Quem Sou, Onde Estou e Para Onde Vou”, visava explorar a identidade das crianças, possibilitando que estas refletissem sobre quem eram, como se relacionavam com os outros e qual o seu papel dentro do grupo.

Articulando a proposta do Departamento de EPE do Agrupamento e o PCG daquele ano letivo, a d'ade assumiu a dinamização do primeiro projeto, orientando as atividades pedagógicas a partir dos interesses e necessidades do grupo, e com base no livro “O Dia em que o Mar Desapareceu”, de José Fanha.

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No segundo semestre, a mestranda acompanhou uma turma de 3.º ano, composta por 24 alunos, dos quais 15 eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Entre os alunos, encontravam-se três crianças de nacionalidade estrangeira, duas brasileiras e uma argentina, tendo esta última ingressado a meio do ano letivo na sequência da abertura de uma vaga, sendo que apresentava um bom domínio da língua portuguesa. Relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, todos os alunos beneficiavam apenas de medidas universais, que visam “promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2921).

A docente cooperante baseava a sua prática pedagógica na AC, estando integrada no projeto Coopera. Neste contexto, os alunos organizavam-se em seis grupos de quatro elementos, sendo que, nesse ano letivo, a professora permitiu que fossem os próprios a formar e nomear as suas equipas educativas, impondo apenas a condição de que os alunos com um ritmo de aprendizagem mais lento fossem distribuídos de forma equitativa. Ao longo do ano, quando necessário, eram efetuadas alterações na composição dos grupos, tendo em conta as características, capacidades e necessidades individuais de cada aluno.

Dentro de cada grupo, os alunos assumiam diferentes papéis e consequentemente funções específicas, nomeadamente o secretário (responsável por registar as ideias do grupo), o capitão do silêncio (encarregado de garantir um ambiente adequado), o controlador do tempo (que geria a duração das tarefas) e o porta-voz (responsável por comunicar as conclusões do grupo). Inicialmente, estes papéis eram rotativos a cada três meses. Contudo, o par pedagógico observou que os alunos negligenciavam as suas responsabilidades. Verificou-se, ainda, que o papel do secretário, e a respetiva função, era a única responsabilidade regularmente assumida, enquanto as restantes não exerciam um impacto significativo na dinâmica do grupo, o que frequentemente originava conflitos. A referida situação era ilustrada por comentários como o de LA., que afirmou: “Não é porque

és o secretário que tens sempre de ser tu a escrever, senão nós nunca fazíamos nada”, refletindo uma problemática recorrente na turma.

Com o intuito de reforçar a importância dos papéis na AC, a díade decidiu criar crachás identificativos para cada papel. No entanto, constatou-se que essa estratégia não teve o efeito esperado, uma vez que, ao desempenharem as funções durante longos períodos, os alunos não valorizavam adequadamente os papéis atribuídos. Assim, o par pedagógico sugeriu à orientadora cooperante que a rotação dos papéis ocorresse semanalmente. Contudo, a docente considerou mais adequado que a mudança acontecesse apenas durante a realização de trabalhos cooperativos, pelo que, nas intervenções da díade, os alunos eram incentivados a alternar os seus papéis.

Além disso, enquanto as crianças estavam ativamente envolvidas em atividades cooperativas, foi possível à mestrandia observar diversos indícios de que era necessário reforçar o trabalho em grupo em oposição ao mero trabalho de grupo. Foi evidente em diversos momentos, quando um único aluno – referido pela orientadora cooperante como o “motor” do grupo – assumia a responsabilidade de apresentar ideias e dinamizar o trabalho, enquanto os restantes do grupo se limitavam a seguir ou copiar as respostas (cf. Capítulo I). Além disso, a gestão do tempo durante as tarefas revelou-se uma dificuldade recorrente, uma vez que os alunos frequentemente se envolviam em discussões, em vez de partilharem e analisarem construtivamente as várias ideias. Para tomar decisões, recorriam, em grande parte, ao jogo “pedra, papel ou tesoura”, o que, embora pudesse ser positivo no contexto imediato, era utilizado indiscriminadamente, em detrimento da argumentação, da negociação e do compromisso entre os membros do grupo (cf. Capítulo I). Esta situação poderia ser minimizada com recurso aos fundamentos da AC, nomeadamente ao das competências interpessoais e de pequeno grupo, onde os alunos aprendem a comunicar de forma clara, a resolver conflitos e tomar decisões consensuais (cf. Capítulo I).

Neste contexto, a falta de cooperação na sala de aula, além de afetar negativamente a dinâmica das atividades pedagógicas, refletia-se nas relações interpessoais entre os alunos, estendendo-se também ao recreio, gerando inúmeros conflitos que, com frequência, exigiam a intervenção do adulto para mediar e resolver as situações. Apesar

disso, a turma revelava uma participação ativa e entusiástica, tanto em atividades individuais como em grupo, ainda que, pontualmente, surgissem conflitos no trabalho cooperativo. Paralelamente, verificou-se que, em contextos individuais, algumas crianças demonstravam desmotivação, fosse por falta de confiança nas suas capacidades, fosse pela necessidade de incentivo dos colegas.

Além disso, manifestavam um grande interesse por atividades de caráter lúdico, especialmente jogos e concursos, evidenciando um gosto particular por desafios, o que era amplamente incentivado pela professora cooperante e que foi continuado pela díade. Demonstravam maior interesse por conteúdos de Estudo do Meio, e um forte entusiasmo por propostas ligadas à Educação Artística, à Educação Física e às TIC, assim como por atividades ao ar livre e propostas inovadoras.

Não obstante, a mestranda evidenciou ainda a necessidade de desenvolvimento de competências nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita, com especial enfoque no desenvolvimento da escrita criativa e na interpretação de enunciados, sendo esta última uma lacuna que se refletia em todas as áreas do saber. Paralelamente, observou-se a necessidade de aprimorar a capacidade de resolução de problemas e de fomentar o pensamento crítico. Deste modo, a díade planificou Unidades de Aprendizagem (UA) inseridas em projetos pedagógicos que, além de darem voz às crianças, estivessem em consonância com os seus interesses, e, simultaneamente, procurassem responder às necessidades globais da turma (cf. Capítulo III). Adicionalmente, ao reconhecer cada aluno como um ser único, na elaboração das propostas, o par pedagógico teve igualmente em atenção as características de cada criança.

Simultaneamente, a díade, consciente da flexibilidade do currículo, optou por, numa abordagem interdisciplinar, não só abordar temas das AE do 3.º ano que ainda não tinham sido explorados, mas também visitar conteúdos previamente explorados, com o propósito de os consolidar e aprofundar.

No que concerne à relação escola-família, a orientadora cooperante cultivava uma ligação próxima e colaborativa com os encarregados de educação. Essa postura de proximidade era reforçada pela utilização frequente da plataforma *Google Classroom*, onde partilhava

informações sobre o percurso de aprendizagem dos alunos, as atividades realizadas em sala de aula e, inclusive, algumas das propostas desenvolvidas pela díade ao longo da PES. Além disso, a orientadora cooperante revelou-se sempre disponível para agendar reuniões individuais, demonstrando um claro compromisso com o bem-estar e o desenvolvimento integral de cada criança. Por sua vez, as famílias mostravam-se igualmente envolvidas e disponíveis, colaborando prontamente com a cedência de materiais para as atividades propostas e participando nas diversas iniciativas promovidas pela escola, pela AP, pela orientadora cooperante e pela díade.

Terminada a caracterização do grupo e das interações entre os diversos intervenientes, segue-se uma descrição detalhada e analítica do ambiente educativo.

Em consonância com a metodologia adotada pela orientadora cooperante, a disposição do mobiliário da sala possibilitou a implementação eficaz das intervenções pedagógicas da díade. A sala de aula estava organizada de modo a promover a AC, onde as mesas estavam dispostas de forma a acolher pequenos grupos cooperativos. Neste sentido, a orientadora cooperante estabeleceu um sistema de rotação: após cada pausa letiva, os grupos mudavam de lugar e, semanalmente, os alunos trocavam de assento dentro do seu grupo. A estratégia permitia que cada criança experienciasse diferentes posições ao longo do tempo, promovendo uma perspetiva mais inclusiva na distribuição dos lugares. Esta dinâmica contrastou significativamente não só em outros contextos de estágio realizados na licenciatura em Educação Básica, como também nas vivências pessoais da mestranda. Em ambos os casos, os alunos permaneciam nos mesmos lugares ao longo do ano letivo, sendo recorrente que aqueles designados como "os maus alunos" fossem posicionados no fundo da sala, perpetuando, assim, uma visão redutora e limitada sobre estes.

Também a organização dos materiais e a sua disposição face às crianças revelam-se fundamentais no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Neste sentido, cada grupo dispunha de uma caixa sobre a sua mesa contendo não só trabalhos antigos, mas também materiais de recorte e colagem. Além disso, dentro de cada caixa, encontravam-se três cartões de cores distintas – verde, amarelo e vermelho – atribuídos a cada aluno, os quais eram utilizados diariamente para o “Semáforo das Emoções”, uma TAF inspirada nos “Cartões Semáforo” (Lopes & Silva, 2020), que permitia à orientadora cooperante e,

consequentemente à díade, aferir o estado emocional dos alunos e readaptar a prática pedagógica, caso fosse necessário. Com o foco no bem-estar dos alunos, foram ainda incorporadas outras iniciativas no âmbito da organização da sala. À entrada, estavam representados quatro símbolos que correspondiam a diferentes formas de cumprimento. Cada aluno escolhia um desses símbolos e saudava a orientadora cooperante e a díade de acordo com a sua seleção. Essa prática tinha um impacto significativo no processo de aprendizagem, pois para além de promover a motivação matinal, reforçava ainda a relação professor-aluno.

Retomando a observação e análise dos materiais presentes na caixa de cada grupo cooperativo, nelas estavam dispostos três copos (verde, amarelo e vermelho), associados à TAF “Copos Coloridos”. Segundo esta técnica, os copos deviam estar sempre empilhados, sendo que a cor do copo superior indicava à orientadora cooperante e à díade o estado do grupo durante a realização de uma tarefa: verde significava que estavam a trabalhar autonomamente, amarelo indicava dúvidas a serem resolvidas entre os elementos do grupo, e vermelho assinalava a necessidade de intervenção do adulto. Esta TAF, para além de promover a AC, estimula a comunicação, a resolução cooperativa e colaborativa de problemas, bem como o desenvolvimento de competências socioemocionais cruciais para o desenvolvimento holístico das crianças. No entanto, sendo ainda uma prática recente no grupo, a díade reforçou frequentemente o seu uso, uma vez que a tendência das crianças era recorrer diretamente ao copo vermelho ou chamar a orientadora cooperante ou a díade sem antes recorrer aos seus pares.

Sob cada mesa havia um espaço para armazenar os materiais individuais dos alunos, como estojos, cadernos e manuais – estes últimos utilizados diariamente sob orientação da orientadora cooperante. Em contrapartida, a díade optou por não recorrer aos manuais escolares nas suas intervenções, privilegiando recursos próprios, mais dinâmicos e interativos. Algumas ideias dos manuais foram, contudo, adaptadas e integradas nas práticas, reconhecendo o valor dos materiais manipuláveis fornecidos pelas editoras escolares. Estes estavam guardados num armário aberto, junto a jogos lúdicos e materiais reutilizáveis, disponíveis para a realização de trabalhos artísticos.

A sala de aula dispunha ainda de um computador e um quadro interativo, que se revelaram bastante úteis no decorrer da PES. Nas paredes e nas janelas encontravam-se afixadas produções das crianças, cartazes explicativos, fotografias da turma e desenhos elaborados pelos alunos, criando um ambiente motivador, informativo e acolhedor. Além disso, trabalhos desenvolvidos pela turma eram frequentemente expostos no corredor, permitindo a partilha das produções dos alunos com a comunidade escolar.

A sala continha ainda um espaço dedicado aos “Ajudantes da Semana”, uma responsabilidade que era assumida semanalmente por um grupo cooperativo. Os ajudantes tinham tarefas simples, como distribuir o lanche ou ajudar a professora em pequenas tarefas diárias. Além disso, a turma contava também com uma delegada e um subdelegado, que auxiliavam a professora cooperante ou os pares, conforme necessário.

No que se refere à avaliação, a professora cooperante optava por não realizar testes formais. No entanto, isso não significava que não avaliasse os alunos nas duas modalidades. Para além da utilização de TAF, recorria regularmente a fichas individuais e a estratégias de Gamificação (Kapp et al., 2012), promovendo concursos e aplicando jogos, tanto individuais como em grupo. Nos momentos de avaliação individual, os alunos que se destacavam pelo seu desempenho eram premiados com a possibilidade de escolher um item da “caixa das recompensas”. Já nas atividades em grupo, as equipas educativas acumulavam pontos de acordo com o seu desempenho. Aquelas que obtinham os melhores resultados eram designadas “super-equipas”, e a pontuação global estava afixada na parede da sala, sendo atualizada à medida que novos desafios eram realizados. Através destes momentos de avaliação, simultaneamente formativa (para as aprendizagens) e sumativa (das aprendizagens) (Fernandes, 2021), a orientadora cooperante monitorizava a qualidade do progresso das crianças, identificando tanto os seus conhecimentos consolidados como as áreas que necessitavam de maior reforço.

Relativamente ao horário escolar da turma, as aulas tinham início às 9h e decorriam até às 10h45, momento em que os alunos arrumavam os materiais e lanchavam na sala. Posteriormente, usufruíam do tempo destinado ao intervalo, onde brincavam até às 11h30, hora a que regressavam à sala para dar continuidade às atividades letivas. Às 12h30 deslocavam-se à cantina para almoçar e, às 14h retomavam as aulas até às 15h30.

É de referir que dentro deste horário, durante a semana, algumas crianças beneficiavam de apoio psicológico por parte da psicóloga do Agrupamento, ausentando-se temporariamente da sala de aula. Após as atividades letivas, uma parte dos alunos regressava a casa, enquanto os restantes permaneciam na escola para frequentar as AEC.

Destaca-se que o currículo e, conseqüentemente, o horário escolar, eram geridos de forma flexível e adaptada aos interesses e necessidades das crianças, estando em conformidade com os princípios estabelecidos no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) (cf. Capítulo I).

2.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Conforme destaca Cardoso (2005), qualquer transformação significativa, ao nível educativo, devido à sua complexidade, exige o envolvimento de diversos intervenientes, bem como um investimento significativo de tempo e esforço coletivo. Tal dinâmica pode frequentemente gerar resistência à mudança, enraizada em concepções, atitudes e hábitos consolidados. Neste sentido, o papel do docente revela-se crucial, pois cabe-lhe questionar e abandonar métodos ultrapassados, acolhendo a inovação e promovendo uma reflexão crítica promotora de impactos significativos e duradouros na sua prática pedagógica (Cardoso, 2005). Neste sentido, a I-A emerge como uma metodologia crucial para a formação do docente enquanto agente de mudança, orientada para a melhoria contínua da educação (Cardoso, 2014).

Apesar do crescente interesse pela I-A, o conceito carece de clareza, apresentando múltiplas definições ao longo do tempo (Cardoso, 2014). Contudo, vários autores destacam características transversais a esta metodologia. A I-A distingue-se pelo seu caráter situacional, orientado para o diagnóstico e solução de problemas concretos num contexto social específico (Cohen & Manion, 1980, citado por Cardoso, 2014). É igualmente participativa e colaborativa, envolvendo todos os intervenientes como coexecutores na pesquisa (Cardoso, 2014; Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho et al., 2009). Além disso, caracteriza-se pela sua natureza prática e interventiva, diretamente no contexto estudado, indo além do campo teórico (Coutinho, 2005, citado por Coutinho et al., 2009). Esta perspetiva alinha-se com a concepção de que a investigação qualitativa

atribui grande importância ao contexto em que os fenômenos se manifestam, reconhecendo que as ações só podem ser compreendidas de forma plena quando observadas no seu ambiente habitual (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, Elliott (2005) enfatiza a centralidade da articulação entre teoria e prática, defendendo que a teoria deve surgir da prática reflexiva, em vez de ser descontextualizada.

Ademais, a sua estrutura é cíclica, desenvolvendo-se numa espiral contínua de fases que se complementam – planificação, ação, observação e reflexão (Coutinho et al., 2009) – permitindo que as descobertas iniciais impulsionem mudanças e transformem tanto o ambiente quanto os indivíduos envolvidos no processo (Cortesão, 1998, citado por Coutinho et al., 2009). Ribeiro (2020) reforça que estas fases promovem a autoformação dos participantes e a construção de um saber de carácter emancipatório.

Esta metodologia destaca-se ainda pelo seu carácter crítico, exigindo dos participantes uma postura reflexiva, crítica e autocrítica como agentes de mudança (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho et al., 2009). Simultaneamente, é autoavaliativa, avaliando continuamente as modificações realizadas com o objetivo de gerar novos conhecimentos e aperfeiçoar as práticas educativas (Cohen & Manion, 1980, citado por Cardoso, 2014).

Neste contexto, Elliott (2005) sublinha que a I-A é um processo desencadeado pelos próprios docentes como resposta a desafios concretos nos seus contextos educativos. Este processo implica questionar, mas também abandonar práticas tradicionais, permitindo a experimentação de novas abordagens pedagógicas. Contudo, o autor ressalta que a eficácia da metodologia depende de um ambiente colaborativo e de diálogo aberto, onde os docentes colaborem para encontrar soluções e melhorar as suas práticas.

Além disso, a metodologia de I-A coloca o docente no papel de investigador, valorizando o processo educativo como elemento central. Neste sentido, é essencial reconhecer que a prática pedagógica integra, de forma implícita e indissociável, o conceito de reflexão (Coutinho et al., 2009). Estes conceitos mantêm uma relação de interdependência fundamental, pois é no exercício da prática que emergem problemas, dúvidas e incertezas, enquanto é através da reflexão crítica que se toma consciência da sua existência, permitindo analisá-los e compreendê-los profundamente (Coutinho et al., 2009). Esse

processo reflexivo impulsiona a transformação, elevando a qualidade do processo educativo e, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos (Sanches, 2005).

Sob esta ótica, a observação emerge como um componente essencial do processo educativo. Segundo Parente (2002), somente através de uma observação direta, consistente e sistemática, enquanto as crianças estão ativamente envolvidas nas atividades, é possível identificar as suas competências, interesses e necessidades, e compreender os seus progressos. Assim, a informação obtida por este meio, muitas vezes inacessível por qualquer outro, proporciona *feedback* contínuo, permitindo ao docente ajustar o ambiente educativo e o currículo dos grupos (Parente, 2002).

Neste contexto, a fase de avaliação não se limita a instrumentos de classificação standardizados, mas a meios informais dos docentes documentarem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Parente, 2002). Sob esta perspetiva, no decurso da PES, a recolha de dados foi sustentada por uma observação participante, com orientação sistemática e experiencial, sustentada em técnicas e instrumentos da I-A.

Deste modo, a mestranda recorreu a uma observação direta e natural, apoiada no diário de formação e, conseqüentemente, nas notas de campo, onde registou, de forma mais ou menos detalhada, as particularidades dos grupos (Parente, 2002). Esta recolha de dados foi enriquecida por meios audiovisuais, como registos fotográficos, videográficos e a gravação de áudio, permitindo capturar momentos impercetíveis em registos exclusivamente escritos. Simultaneamente, o diário de formação assumiu uma vertente expressiva e referencial, permitindo à mestranda refletir sobre o que ocorreu externamente, mas também sobre as suas vivências (Zabalza, 1994, citado por Amado & Ferreira, 2014). Adicionalmente, a mestranda recorreu à observação indireta, conduzindo uma entrevista semi-estruturada à educadora cooperante, pautando a conversa por um guião pré-definido, mas com a flexibilidade necessária para adaptar-se às respostas (Coutinho, 2013). Simultaneamente, realizou uma entrevista não estruturada à assistente operacional. Esta técnica alinhada à análise documental proporcionou dados valiosos sobre a instituição cooperante e o grupo de crianças.

Paralelamente, os guiões de pré-observação e as planificações semanais, permitiram antecipar ações, identificar potenciais desafios e definir estratégias e objetivos alinhados às particularidades do grupo. Fundamentadas na flexibilidade, garantiram que as intervenções pedagógicas fossem ajustadas em tempo real, promovendo uma articulação entre os saberes teóricos e práticos (Diogo, 2010). Além disso, as narrativas colaborativas permitiram à mestranda realizar uma análise crítica e reflexiva sobre as suas ações pedagógicas, possibilitando-lhe identificar áreas de melhoria.

Assim, o *feedback* fornecido pelo par pedagógico, orientadoras cooperantes, supervisoras institucionais e pelos grupos de crianças foi crucial. Neste contexto, destaca-se a realização de um questionário à turma do 1.º CEB, envolvendo os alunos num processo de autorreflexão e valorizando a sua participação ativa na melhoria da ação pedagógica.

Ademais, no âmbito da I-A, é imperativo considerar os princípios éticos que orientam o processo investigativo. Segundo Bodgen e Biklen (1994), esta abordagem deve assegurar a proteção da identidade dos sujeitos envolvidos, como defendido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019) e pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD). Além disso, é crucial garantir que os participantes sejam tratados com respeito durante todo o processo. O investigador, por sua vez, deve ser claro em relação aos objetivos e procedimentos da pesquisa. Por último, é essencial que o investigador mantenha a sua autenticidade, sendo fiel na descrição dos resultados. Adicionalmente, como referido no *Ethical Research Involving Children*, deve ser considerado o consentimento das crianças para participar na investigação. Para tal, os investigadores são incentivados a analisar cada contexto educativo de forma individual, de modo a determinar a melhor forma de obtenção do consentimento (Graham et al., 2013).

Considerando todos os pressupostos apresentados, a adoção da metodologia de I-A, ao longo da PES, revelou-se essencial. Esta metodologia facultou à mestranda a identificação de problemas concretos no contexto educativo, com o propósito de os transformar de forma significativa. Ao planificar fundamentadamente e observar atentamente os efeitos das suas ações, num processo contínuo e cíclico, a mestranda refletiu criticamente sobre as suas práticas, avaliando-as de forma constante. Somente dessa forma foi possível garantir respostas adaptadas às especificidades dos grupos de EPE e 1.ºCEB.

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

“Qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (Bruner, 1960, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 8).

O presente capítulo apresenta uma descrição analítica e reflexiva de algumas das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES. Este encontra-se estruturado em dois subcapítulos, focados na análise e reflexão da prática pedagógica da mestrandia em contexto de EPE e 1.º CEB, respetivamente.

Mediante uma observação cuidada e participativa, a díade planificou a ação pedagógica de modo a abranger todas as áreas de conteúdo previstas nos respetivos referenciais teóricos, respondendo aos interesses e necessidades das crianças e promovendo a inclusão. Dada a inviabilidade de apresentar a ação pedagógica no seu todo, serão apenas abordadas algumas atividades e projetos pedagógicos, nomeadamente aqueles que a mestrandia considerou mais significativos, tanto para o grupo de crianças e os restantes participantes envolvidos quanto para o seu crescimento pessoal e profissional.

Além disso, de forma a sustentar as práticas pedagógicas desenvolvidas, ao longo deste capítulo, serão também retomados os pressupostos teóricos e legais abordados no Capítulo I, assim como as características dos contextos educativos e a metodologia de investigação adotada, apresentadas no Capítulo II.

3.1. AÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

As duas primeiras semanas no contexto de Educação Pré-Escolar foram dedicadas a uma observação direta, consistente, sistemática e participante do ambiente educativo e das suas múltiplas dimensões. Este processo contínuo visou efetuar um levantamento pormenorizado das necessidades, interesses e potencialidades do grupo, permitindo à

díade refletir sobre estes parâmetros, e, conseqüentemente, planificar propostas pedagógicas adaptadas ao contexto educativo.

Em colaboração com a orientadora cooperante, o par pedagógico elaborou planificações semanais que se sustentavam na identificação das necessidades e dos interesses manifestados pelo grupo, considerando os seus conhecimentos prévios, o que permitiu delinear objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Como referem Cardona et al. (2021) “é através da planificação e avaliação que o/a educador/a reflete e expressa a sua intencionalidade educativa” (p. 76), sendo este processo viabilizado pelo trabalho colaborativo com a equipa pedagógica (a orientadora cooperante, a assistente operacional e a professora de educação especial). A colaboração entre os adultos envolvidos diretamente no processo educativo das crianças é indispensável, dado que cada um exerce um papel essencial (Lopes da Silva et al., 2016).

A forma como a mestranda foi acolhida, proporcionou-lhe um sentimento de pertença ao grupo, o que lhe permitiu, através de uma observação atenta e participativa, perceber que, embora as crianças demonstrassem entusiasmo por atividades que envolviam ouvir, contar e recontar histórias, quando integravam situações de jogo livre, não optavam pela área da biblioteca, nem se envolviam de forma autónoma em atividades dessa índole. Quando frequentavam esse espaço limitavam-se a brincar ao “faz-de-conta”, assumindo papéis de professor e alunos, comportamento que se intensificou com a reorganização da sala de atividades, na qual a área da biblioteca passou a incorporar a área da casinha (cf. Capítulo II). Raramente exploravam os livros disponíveis, e, recorriam aos fantoches apenas para cumprimentar os pares.

Adicionalmente, constataram-se dificuldades na narração de histórias, essencialmente no que dizia respeito à organização sequencial das ideias, o que resultava em narrativas desestruturadas, comprometendo a capacidade de comunicação e expressão das crianças. Verificou-se, ainda, que algumas delas restringiam-se a apontar, evitando interações verbais com adultos e pares, evidenciando, assim, a necessidade urgente de estimular diversas competências comunicativas, que segundo as OCEPE “são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação” (Lopes

da Silva et al., 2016, p. 60). Além disso, a mestranda constatou que o grupo revelava pouca criatividade e imaginação. A par destas observações, numa situação de jogo livre uma criança foi desafiada a contar uma história com o fantoche que segurava, tendo esta respondido, perante o desafio, que não sabia contar histórias.

Neste sentido, a mestranda promoveu uma prática pedagógica que incentivava a curiosidade, o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de expressão e o prazer em aprender. Assim, a primeira intervenção incluiu um momento de leitura, uma vez que este proporciona múltiplas aprendizagens em inúmeras áreas do saber (Araújo et al., 2019; Mata, 2008) e até à data, raramente se haviam proporcionado esses momentos. Segundo Mata (2008), os momentos de leitura são uma prática que contribui para a ampliação do vocabulário, melhora a expressão oral, ajuda a compreender o funcionamento da leitura e proporciona estratégias para interpretar textos, assim como desenvolve “atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas” (p. 72). Além disso, ouvir histórias permite às crianças aceder a um “mundo mágico”, onde podem resolver conflitos e esclarecer dúvidas e questões, ao compararem as suas vivências com as dos personagens (Santos, 2011).

Aproveitando o facto de, naquela semana, se celebrar o Dia das Bruxas — tema que dominava as conversas das crianças diariamente —, a díade optou por selecionar uma história que, embora não estivesse diretamente relacionada com a data festiva, ia ao encontro dos seus interesses e, simultaneamente, das necessidades descritas.

Assim, apresentou-se o livro “Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa” de Layn Marlow, e, de seguida, exploraram-se os seus elementos paratextuais, desafiando-se as crianças a anteciparem o enredo da história, partindo da ilustração da capa e do título da obra. Este diálogo, segundo Lopes da Silva et al. (2016) permite às crianças desenvolver a sua imaginação, sentido crítico e expressividade. Além disso, “o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade” (p. 66).

Posterior à partilha do grupo, a mestranda procedeu à leitura expressiva e interativa do livro. Neste cenário, ressalta-se a relação entre o "faz-de-conta" e a leitura, pois, como enfatizam Pereira et al. (2024), "um contador de histórias pode caracterizar-se como um ator em cena" (p. 96), sendo, portanto crucial distanciar-se de uma leitura monocórdica e sem expressividade, a fim de assegurar a plena imersão na narrativa.

O envolvimento das crianças foi evidente, com a maioria a demonstrar um considerável nível de atenção e interesse pela história. Após a leitura, as crianças foram capazes de expor os seus pontos de vista e refletir, em grande grupo, sobre os principais acontecimentos da narrativa. É de ressaltar, igualmente, o envolvimento das crianças com NAS, que também demonstraram interesse por este momento. Um exemplo claro desse envolvimento foi o comportamento do B., que, até então, apresentava dificuldades significativas em permanecer na roda com os pares. Todavia, manteve-se sentado e atento durante toda a leitura, sem desviar o seu foco, nem iniciar outras atividades, evidenciando uma elevada capacidade de concentração e participação. A mestranda considera que este momento foi bastante significativo no processo de integração do B. no grupo e no seu desenvolvimento pessoal.

Figura 2

Narração da história "Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa" e a introdução da "Varinha das Palavras"



A "varinha das palavras", foi um recurso simbólico construído pela díade para reforçar a compreensão e a participação de cada criança. Associada à personagem da bruxa, conferia à criança que a segurava a oportunidade de se expressar, enquanto os seus pares eram incentivados a escutá-la com atenção. A varinha era passada de criança em criança,

assegurando que todos tivessem a sua vez de expor a opinião. Esta estratégia pedagógica para além de facilitar a comunicação, promoveu o respeito pela opinião do outro, ressaltou a importância da escuta ativa e contribuiu para a autorregulação das crianças. Consequentemente, impulsionou o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, e deu resposta às necessidades previamente identificadas (cf. Capítulo II).

A reflexão em grande grupo, possibilitou a exploração das emoções da personagem principal, com especial enfoque no medo e na coragem, permitindo às crianças compreender que é natural sentir medo, mas que a coragem também é necessária e que pedir ajuda é uma opção. Deste modo, as crianças foram convidadas a partilhar, em voz alta, os seus medos, num ambiente seguro e livre de julgamentos. Este tipo de atividade revelou-se fundamental, pois ao identificar, compreender e falar sobre emoções, facilita-se o processo de autorregulação emocional, criando simultaneamente oportunidades para o desenvolvimento de atitudes de empatia, tolerância, respeito, partilha e cooperação, entre outros valores indispensáveis à formação pessoal e social da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

No seguimento da proposta anterior, a díade recorreu às artes visuais, provocando as crianças na criação de “*story stones*” que, segundo Kahuroa et al. (2021) consiste em pedras ilustradas com desenhos simbólicos através das quais se pode elaborar e narrar histórias. Contudo, em vez de recorrer a pedras como é sugerido pela técnica, a díade optou por utilizar massa de modelar, moldando pequenos discos leves e facilmente transportáveis. Esta estratégia pedagógica, cuidadosamente selecionada para atender as especificidades do grupo, promove diversas competências essenciais à aquisição da linguagem, como a comunicação oral e a organização de ideias de forma sequencial, bem como estimula a criatividade e a imaginação.

Esta escolha permitiu que as crianças representassem, de forma prática, os momentos essenciais da história ouvida, permitindo-lhes uma compreensão mais aprofundada da sequência de acontecimentos e da narrativa como um todo, pois de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “o desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite «narrar» uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (p. 69). Dessa forma, foram distribuídas cinco peças a cada criança,

correspondentes aos cinco momentos selecionados para registrar. Além disso, foi fornecida uma tira de papel dividida em cinco partes, permitindo que as crianças desenhassem, inicialmente, a sequência dos episódios antes de os registarem nas fichas. Ressalta-se que, embora os momentos a ilustrar tenham sido definidos coletivamente, cada criança pôde dar-lhes a sua interpretação pessoal, estimulando a sua criatividade.

Figura 3

A criação de "Story Stones"



A atividade, ao ter sido desenvolvida em grupo, permitiu à mestranda evidenciar de forma ainda mais clara os benefícios desta organização. Ao trabalharem em conjunto, as crianças tiveram a oportunidade de se apoiar mutuamente sempre que se sentiam “perdidas” relativamente ao que ou como desenhar, promovendo, dessa forma, a autonomia e o espírito de ajuda mútua, sem que fosse necessária a intervenção do adulto. Contudo, à data desta intervenção, ainda era muito visível a dificuldade do grupo em colaborar de forma autónoma e até em interagir entre si. Essa dificuldade tornou-se perceptível em vários momentos, nomeadamente quando, ao necessitarem de um lápis ou de uma caneta, se dirigiam à diáde em vez de solicitarem aos pares, o que sublinhava a necessidade de implementar estratégias que estimulassem a comunicação e a interação. A observação atenta destes pormenores, enquanto as crianças se encontram profundamente envolvidas na atividade, permite ao educador uma melhor compreensão do grupo, o que reforça a importância de uma postura observadora e reflexiva por parte deste (cf. Capítulo II).

Para as crianças com NAS, foram criadas fichas com ilustrações do livro, representativas dos momentos mais significativos da história, segundo o grupo. Posteriormente, a diáde decidiu envolvê-las em cartolinas coloridas e criar um cartão com divisões

correspondentes a essas cores. A escolha deste suporte resultou de uma observação da mestrandia, que identificou no L. um forte interesse pela organização de objetos, nomeadamente pela sua categorização por cores, evidenciando a sua capacidade de classificação com base num atributo específico.

Reconhecendo que esta estratégia lhe permitiria estabelecer uma relação visual entre as imagens e a sequência da narrativa, a mestrandia considerou que poderia ser igualmente benéfica para o B. e para a BV.. No entanto, tendo em consideração as características individuais destas crianças, a proposta foi ainda adaptada a cada uma delas.

No caso do L., a mestrandia direcionou-o para a atividade, apresentando-lhe o cartão e as peças. Como este dispunha as fichas de forma aleatória, e não da esquerda para a direita, a mestrandia, à medida que ele as posicionava nos espaços correspondentes, ia-lhe relembrando o que cada imagem representava. Após todas as peças estarem colocadas, a mestrandia recontou-lhe a história de forma concisa, apontando para as ilustrações e incentivando-o a tocar nelas.

No que se refere ao B., a atividade surgiu espontaneamente, com este a pegar no livro e folheá-lo autonomamente. Aproveitando este momento, a mestrandia sentou-se ao seu lado e, enquanto ele explorava as páginas, ia recontando a história oralmente tanto para ele quanto para a BV., que integrou a atividade com o auxílio da orientadora cooperante, a qual, posteriormente, a apoiou na manipulação das fichas e na sua associação com os momentos da narrativa.

Após esse momento inicial, apresentou as fichas ao B., e este ao reconhecê-las, começou a verbalizar palavras soltas como "bruxa" e "gato". Com o intuito de estimular o B. a organizar as peças de forma sequencial, da esquerda para a direita, à sua frente, e facilitar a sua compreensão da ordem dos eventos, a mestrandia forneceu-lhe o cartão colorido. Após a criança ter disposto as fichas nos espaços apropriados, a mestrandia recontou-lhe, sucintamente, a história, ao que B., de forma autónoma, apontava para as peças ou manipulava-as quando a mestrandia abordava o episódio correspondente, evidenciando que este compreendeu a sequência da narrativa e a relação entre as imagens e os momentos da história.

Figura 4

A adaptação das "Story Stones"



Além disso, é relevante destacar que, a K., que anteriormente afirmara não saber contar histórias, ao observar os colegas imersos na atividade, optou por juntar-se ao grupo, tomando a iniciativa de recontar a história oralmente aos pares com o auxílio das fichas.

Com a intervenção do par pedagógico, tornou-se claro o entusiasmo das crianças por atividades desta natureza, com destaque para a M., que, depois de concluir a criação das suas fichas, manifestou o desejo de continuar a atividade de forma autónoma, convidando outra criança a juntar-se a si. "Onde estão as minhas fichas? Quero contar a história da bruxa!" — solicitou ela.

Figura 5

Jogo livre: Ouvir e contar histórias com as "Story Stones"



Mais tarde, essa mesma criança questionou: "Posso fazer outra história (com as fichas)?", revelando não só o seu interesse continuado, mas também uma crescente autonomia na

utilização da estratégia. Ao perceber este entusiasmo, a mestranda disponibilizou mais fichas, o que incentivou a participação imediata de outras duas crianças. Estas deram origem a narrativas originais e criativas, refletindo o potencial desta proposta para fomentar a imaginação e a criatividade. Segundo Lopes da Silva et al. (2016) “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (p. 49).

Figura 6

A apropriação da técnica das "Story Stones"



Este *feedback* evidenciou não só o entusiasmo crescente das crianças em ouvir e contar histórias - algo que inicialmente não se manifestava nos momentos de escolha autónoma -, como também constituiu uma expressão prática do conceito de ZDP proposto por Vygotsky (cf. Capítulo I). A criança, ao apropriar-se da estratégia inicialmente mediada pela mestranda, demonstrou ter internalizado o processo inerente à criação de “*story stones*”, expandindo o seu nível de desenvolvimento potencial e dando início a produções narrativas mais complexas e autónomas.

Consciente da relevância em envolver as famílias no processo educativo (cf. Capítulo I), a mestranda incentivou as crianças a levarem as “*story stones*” para casa, permitindo-lhes “socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros” (Katz et al., 1997, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 103). Era igualmente intenção da díade envolver mais ativamente as famílias, aproveitando este entusiasmo das crianças para partilhar estas narrativas, esperando-se que criassem histórias em conjunto. A importância da relação escola-família foi intensificada com o relato do R., que bastante entusiasmado, afirmou que a sua mãe tinha gostado muito da história da bruxa.

aquelas com NAS. Nesta atividade, as crianças foram convidadas a retirar um cartão do “Avental dos Contos”, que estava organizado por categorias (personagens, objetos, lugares, elementos da natureza e ações) e iniciar ou dar continuidade à narrativa.

Durante a atividade, e com o objetivo de apoiar as crianças que apresentavam dificuldades em criar e dar seguimento à narrativa, a mestranda foi questionando e sugerindo ideias que pudessem ajudá-las no seu processo criativo e, conseqüentemente, prosseguir a narrativa com sentido.

Este apoio também se verificou com o L. e o B. (as duas crianças com PEA, não verbais), adaptando-o às suas características, na medida em que a mestranda foi observando o comportamento, interpretando os sinais de conforto e desconforto de modo a ajudá-los a dar sentido à carta que escolheram. No caso da BV. (a criança com Síndrome de Rett), uma das crianças retirou um cartão e entregou-lhe. A professora de educação especial, que acompanhava a BV. naquele momento, com a ajuda do grupo deu continuidade à narrativa.

O produto final da atividade foi um livro que contou com os registos gráficos das crianças e a transcrição das suas falas, permitindo-lhes estabelecer relações entre a mensagem oral e a escrita. A escolha do título da obra foi realizada através de uma votação democrática, o que sublinhou a importância da opinião de todos.

Durante o registo gráfico, a mestranda observou que muitas crianças, especialmente as mais novas, demonstravam insegurança, frequentemente expressando-se dizendo: “eu não consigo” ou “preciso que a professora faça comigo”. Na tentativa de culminar esta falta de confiança, a díade ofereceu *feedback* positivo constante, destacando as habilidades artísticas das crianças e reforçando a ideia de que a arte não é um processo uniforme, e que a diversidade de resultados era valorizada.

Como forma de divulgar o trabalho das crianças, o livro resultante, foi exposto no corredor da instituição, permitindo que a comunidade escolar apreciasse o trabalho desenvolvido, proporcionando às crianças a oportunidade de verem validadas as suas criações.

Posteriormente, ficou disponível na área da biblioteca, para que as crianças o revisitassem sempre que entendessem, tornando a atividade ainda mais significativa.

Nos momentos de escolha autónoma, foi possível observar que a procura pela área da biblioteca tinha aumentado, com muitas crianças a escolher brincar com o Avental dos Contos para criar e narrar histórias, individualmente ou em colaboração com os pares.

Um exemplo particularmente significativo ocorreu durante uma dessas atividades livres, quando a B. manifestou vontade de brincar com o “Avental dos Contos” e, espontaneamente, procurou a BV. (a criança com síndrome de Rett), para participar na criação de uma história em conjunto. Esta interação ilustra de forma clara como, num ambiente educativo inclusivo e respeitador das diferenças, as crianças tendem a incluir naturalmente os pares, independentemente das suas necessidades específicas. Neste sentido, concretiza-se o princípio consagrado no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que afirma “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo” (p. 2920), valorizando práticas educativas que promovem a equidade e a inclusão no quotidiano do grupo.

Figura 8

Jogo livre: O "Avental dos Contos" como um recurso inclusivo



Também durante uma situação de jogo livre, a mestranda observou que três crianças se juntaram e, de forma autónoma, decidiram criar uma história. Para isso, recorreram a uma folha A3, onde desenharam diversos acontecimentos que compunham a sua narrativa. Este episódio revelou que as crianças não se limitaram às estratégias pedagógicas

previamente apresentadas (“*Stories Stones*” e “*Avental dos Contos*”), mas, pelo contrário, demonstraram ter interiorizado e apropriado esses conhecimentos, recriando-os numa proposta nova, mais autónoma e complexa.

Neste contexto, o papel do educador é determinante. Perante uma produção espontânea como esta, o educador pode escolher ignorar e arquivar a folha, como se fosse apenas “mais um desenho”, ou, em alternativa, reconhecer-lhe o verdadeiro valor pedagógico, oferecendo às crianças as condições para dar continuidade à aprendizagem, complexificando-a. Foi precisamente esta segunda opção que a mestranda assumiu ao validar a intenção narrativa das crianças, incentivando-as a descreverem a história para que a pudesse registar por escrito, reconhecendo assim a sua autoria e ampliando o seu significado.

Figura 9

“A princesa e a Lua”: uma história colaborativa



Além disso, com o propósito de validar a aprendizagem das crianças, a mestranda incentivou-as a partilhar a história com o grupo e com a restante equipa educativa, conferindo-lhe visibilidade e legitimidade no contexto educativo. O acolhimento e o *feedback* positivo que as crianças receberam, tanto no momento da criação como na apresentação, motivaram-nas a continuar, e, posteriormente, realizaram um novo desenho coletivo que deu continuidade à história inicial.

Assim, estas duas folhas contam uma história criada por várias crianças, sendo uma prova viva de que é possível, e natural, que as crianças se agrupem com base nos seus interesses e desenvolvam, de forma autónoma, atividades significativas.

Desta forma, os projetos desenvolvidos ao longo da PES neste contexto educativo — nomeadamente as “*Story Stones*” e o “Avental dos Contos” — partiram de um interesse genuíno das crianças pelo ato de ouvir e contar histórias, para responder de forma intencional às necessidades previamente observadas. A intervenção da mestranda, ao longo desses meses, revelou-se um verdadeiro catalisador de aprendizagens significativas, inclusivas e transformadoras, deixando uma marca profunda na forma como as crianças comunicavam, imaginavam, criavam e se relacionavam entre si e com o mundo.

Estas propostas pedagógicas deram voz à criatividade, à expressão e ao prazer de aprender. Mais do que compreender a importância de ouvir e contar histórias, as crianças começaram a criar as suas próprias narrativas, a escutar com atenção o outro, a partilhar, a colaborar e a incluir. O que inicialmente surgiu com o apoio do adulto, depressa se transformou em ações autónomas, nas quais as crianças foram além da simples reprodução das instruções iniciais, apropriando-se delas para explorar diferentes maneiras de criar e contar histórias. É precisamente desta apropriação e da construção ativa das aprendizagens que se trata a Educação de Infância.

Neste contexto, a validação das aprendizagens das crianças através da sua divulgação revelou-se fundamental, contando com um papel muito importante por parte das famílias e da comunidade escolar. Levar as “*story stones*” para casa e expor a história criada com recurso ao “Avental dos Contos” no corredor da escola, demonstraram ser formas eficazes de, mais do que apenas envolver estes núcleos, lhes mostrar aquilo de que a criança é capaz, evidenciando a sua evolução ao longo do tempo.

De acordo com Vasconcelos et al. (2012) “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” (p. 17) na medida em que o torna acessível à apreciação dos seus

pares, das famílias e da comunidade. Desta forma, é ainda possível que o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância seja reconhecido e valorizado.

Destaca-se ainda a articulação da díade com a restante equipa educativa (educadora, assistente operacional e professora de educação especial) numa dinâmica exemplar de cidadania ativa. Ao longo de toda a PES, valorizou-se a importância de incluir efetivamente todas as crianças no processo educativo, promovendo a sua participação ativa na construção de conhecimento. Neste sentido, no caso específico do L., do B. e da BV. (crianças com NAS), embora tenham sido tidas em conta as suas limitações, o foco principal esteve nas suas capacidades e potencialidades. Este enfoque permitiu adaptar as propostas educativas de forma personalizada, garantindo um ambiente inclusivo.

Deste modo, a forma como o educador lida com a deficiência tem um impacto não só na criança em questão, mas também no restante grupo. Quando num ambiente educativo a infância e as diferentes características das crianças são respeitadas, contribui-se para a formação de cidadãos naturalmente empáticos, respeitadores e inclusivos (Lopes da Silva et al., 2016), sendo estas qualidades essenciais à vida em sociedade (Oliveira-Martins et al., 2017). Neste contexto, Lopes da Silva et al. (2016), ressaltam que as diferenças devem ser “consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão” (p. 34).

Assim, ainda que se tenha observado um desenvolvimento típico na maioria do grupo relativamente à problemática trabalhada, foi igualmente possível verificar que as crianças com maiores dificuldades de comunicação, com o apoio constante da díade ao longo de todas as etapas, conseguiram encontrar formas de se expressar e de narrar histórias. Dessa forma, foram um pouco além das suas limitações e exploraram as suas capacidades, demonstrando progressos significativos no seu processo de desenvolvimento.

Deste modo, a PES em contexto de EPE foi caracterizada por descobertas, colaboração e cooperação, inclusão, partilha e crescimento. Neste percurso, a mestrande, através de uma observação atenta e participativa, pôde reconhecer o impacto que os projetos desenvolvidos tiveram na evolução das crianças ao longo dos meses.

Uma evidência significativa dessa progressão vai ao encontro do episódio que despoletou o interesse da díade e dos pares para a problemática. Como referido anteriormente, no início da PES, uma criança verbalizou não saber contar histórias, contudo, foi essa mesma criança que, no final da PES, tomou a iniciativa de convidar duas crianças para, em conjunto, criarem uma história a partir de um desenho criativo e repleto de imaginação, evidenciando, assim, um progresso significativo no seu desenvolvimento.

Com o propósito de criar propostas integradoras, foram surgindo outras iniciativas e pequenos projetos que, devido à limitação do número de páginas, não poderão ser descritos e analisados em detalhe. Assim, serão apresentados num formato breve, sendo posteriormente também explanados no mapa mental abaixo. Este esquema constitui um resumo do trabalho desenvolvido ao longo de todo o semestre no contexto de EPE, destacando as interligações entre as várias ações pedagógicas realizadas, permitindo uma compreensão global e holística da intervenção da mestranda.

Em cooperação com outras educadoras estagiárias da ESE-IPP, a mestranda preparou uma peça de teatro que inspirou a criação de um fantocheiro para a sala, respondendo ao desejo das crianças de ter “uma casa para os fantoches”. A mestranda construiu a estrutura e convidou as crianças a decorá-la. Desta atividade surgiu um cantinho dedicado ao recorte e colagem na área das artes visuais, dado a “importância de acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49).

Enquanto o fantocheiro não estava totalmente concluído, as crianças improvisavam, escondendo-se atrás dos móveis e manipulando os fantoches, o que revelou a sua motivação e entusiasmo. Assim que o fantocheiro ficou pronto, o par pedagógico apresentou uma história cantada, introduzindo uma nova forma de contar histórias, que rapidamente as crianças quiseram recriar no fantocheiro, utilizando-o durante os momentos de escolha autónoma, na área da biblioteca. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “a disponibilização de objetos (...) que facilitem a expressão e a comunicação, através de “um outro”, são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (p. 52).

Figura 10

O fantocheiro da sala



Outro fator que contribuiu para adesão das crianças nesta área foi a introdução de enciclopédias sobre animais marinhos. Como nunca tinham tido contacto com este tipo de livros, mostraram grande curiosidade, fazendo várias perguntas sobre os seres vivos que viam nas imagens. Durante esta atividade pedagógica, ficaram tão interessados que decidiram, no momento de jogo livre, desenhar os animais, fugindo dos desenhos típicos que costumavam fazer (como casas, pessoas e árvores). Deste modo, alinhada com as recomendações das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) e do PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), que sublinham a importância do contacto com diferentes géneros textuais, esta atividade pedagógica não só permitiu que as crianças compreendessem que os livros são fontes riquíssimas de informação, como também fomentou a sua curiosidade e criatividade, assim como possibilitou que estas aprendessem mais sobre o mundo ao seu redor.

Assim, a transformação da área da biblioteca, anteriormente pouco explorada, é também uma das expressões visíveis deste percurso. Tornou-se um espaço desejado, onde as crianças criavam, contavam, imaginavam e partilhavam. É também um exemplo de como o educador pode e deve dar significado às manifestações das crianças, potenciando as aprendizagens e oferecendo os recursos necessários para que estas se expandam.

O mapa mental que a seguir se apresenta, na figura 11, organiza visualmente este percurso, estruturado a partir de um interesse manifestado pelas crianças para atender às necessidades identificadas no contexto educativo.

proposta nesse recurso. Assim, e apesar da postura colaborativa da docente, optaram por respeitar essa dinâmica previamente estabelecida. Deste modo, o par pedagógico em articulação com a orientadora cooperante, decidiu explorar com a turma a “Missão 4: Ir ao Espaço”, um capítulo presente no manual escolar, cuja temática referente ao espaço se revela transversal a várias áreas do saber.

Para dar início à sua exploração, a díade concebeu uma sessão imersiva, na qual os alunos foram convidados a assistir a um vídeo introdutório aos conteúdos a trabalhar ao longo da PES, alinhados com as AE e o PASEO. Após a visualização, cada aluno partilhou o que mais desejava aprender sobre o espaço ou aquilo que lhe suscitara maior curiosidade. De seguida, em votação democrática, a turma escolheu o nome do projeto que então se iniciava: “Os *Zupis* vão ao Espaço”, sendo os próprios alunos denominados “*Zupis*” (uma referência ao manual escolar – “Missão *Zupi*”).

Dessa forma, ao longo da PES, a díade elaborou um conjunto diversificado de UA, tendo adotado metodologias ativas que conferem à criança o papel central no seu processo educativo, integrando estratégias e recursos que favorecem a aprendizagem significativa e promovem a articulação entre as diferentes áreas do saber (cf. Capítulo I). Além disso, todas as planificações foram cuidadosamente orientadas pelos interesses e necessidades previamente observados (cf. Capítulo II). Sabendo que as aprendizagens acontecem em diferentes espaços, não se restringindo apenas às quatro paredes da sala de aula, a díade propôs o recurso a outros ambientes de aprendizagem para a realização de atividades pedagógicas. Assim, através de jogos, desafios e propostas relacionadas com a Educação Artística, a Educação Física e as TIC, procurou-se superar as dificuldades identificadas nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita, com especial enfoque na escrita criativa e na compreensão de enunciados, mas também desenvolver a capacidade de resolução de problemas e o pensamento crítico. Além disso, a mestranda visou ainda fomentar o trabalho cooperativo, reforçando o papel de cada elemento dentro do grupo (secretário, porta-voz, capitão do silêncio e controlador do tempo).

Neste contexto, é relevante destacar que a planificação das várias atividades do projeto foi sustentada por uma narrativa que conferiu coerência às propostas desenvolvidas. Assim, aquando da primeira intervenção da díade, foi criada uma personagem fictícia, o

Explorador Baltazar, que rapidamente se tornou uma figura central e um elemento estruturante ao longo de todas as intervenções. Inicialmente apresentado como um viajante misterioso, o seu perfil foi sendo gradualmente aprofundado até que, no início da Missão 4 e em consonância com a temática do espaço, revelou o seu sonho de se tornar astronauta.

A presença constante desta personagem, integrada num enredo pedagógico cuidadosamente elaborado, permitiu alimentar o imaginário dos alunos, reforçando o valor do jogo simbólico e do faz-de-conta enquanto estratégias promotoras de envolvimento emocional e cognitivo (Santos, 2011). Mais do que isso, esta estratégia pedagógica proporcionou um fio condutor bastante motivador, fomentando o interesse e o envolvimento das crianças nas atividades propostas. Assim, no decorrer do projeto, Baltazar comunicava com os alunos através de cartas, mensagens de voz e e-mails, apresentando-lhes novas missões, pedidos de ajuda e conselhos. A intencionalidade pedagógica do personagem em promover a participação ativa dos alunos, colocando-os no centro da aprendizagem, despoletou tal entusiasmo e motivação que estes frequentemente questionavam quando voltariam a receber notícias suas para poder ajudá-lo numa nova missão.

Numa etapa inicial do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de explorar o *Solar System Scope*, uma ferramenta educativa da NASA que permite visualizar em tempo real o Sistema Solar, o céu noturno e as posições reais dos corpos celestes, acompanhados por informações científicas relevantes. Esta atividade pedagógica foi ao encontro dos interesses dos alunos ao utilizar as TIC para trabalhar conteúdos científicos, mostrando como estas ferramentas são essenciais para o acesso a informação de qualidade (Direção-Geral da Educação, 2018e).

A partir da exploração dos planetas, a díade propôs a cada grupo o desafio de conceber um planeta único, disponibilizando para o efeito um guião orientador. Os alunos exploraram a sua imaginação e criaram mundos originais e distintos, refletindo a sua criatividade e identidade. Depois de registarem as ideias no papel, o par pedagógico convidou cada grupo cooperativo a construir o seu sistema planetário, começando pela definição da estrela, que seria o centro do sistema. A turma escolheu o nome

"Divertidamente" para a estrela, que foi representada com raios coloridos para refletir a ideia de um sistema divertido.

Com base nas características climáticas de cada planeta, os alunos organizaram-nos segundo a sua temperatura: planetas mais quentes posicionados mais próximos da estrela; planetas mais frios colocados mais afastados da estrela. De seguida, realizaram uma votação para escolher o nome do sistema, que ficou definido como "Sistema Divertido" – composto pelos planetas Sarfestas, Coloridão, Colorido, Bx Diamante, Docinhos e MC Quadrado.

Para complementar o projeto, a díade apoiou-se no interesse das crianças pelas Artes Visuais e desafiou cada grupo a construir maquetes dos seus planetas. Os alunos ao terem total liberdade na escolha dos materiais, puderam experimentar diferentes soluções e encontrar aquelas que melhor se adequavam àquilo que pretendiam representar (Direção-Geral da Educação, 2018a). Assim, foi criado um sistema planetário físico, com representações concretas de cada planeta, refletindo a criatividade e as características definidas pelos alunos no guião orientador. Este processo, que se prolongou por algumas semanas, permitiu o desenvolvimento de diversas competências valorizadas no PASEO, entre elas a cooperação, a resolução de problemas e o pensamento criativo, evidenciando a importância do envolvimento contínuo na construção de aprendizagens significativas.

Numa proposta de continuidade, com vista a promover a complexificação das aprendizagens, o par pedagógico aproveitou o interesse dos alunos pela Educação Física para trabalhar a escrita criativa, identificada como uma área de dificuldade do grupo. Para tal, apoiou-se na personagem do Explorador Baltazar, que, mais uma vez, enviou uma carta aos alunos. Nesta, narra o sonho que teve, durante o qual viajou para um planeta muito estranho e viveu uma grande aventura. Com base nesta narrativa, a díade desafiou os alunos a vivenciarem esse sonho de forma prática, através da realização de um percurso físico. Durante este percurso, as crianças realizaram exercícios motores do bloco de deslocamentos e equilíbrios (Direção-Geral da Educação, 2018b), representando, da forma mais fiel possível, os diferentes momentos da história descrita na carta.

Foi a partir desta proposta que, posteriormente, a d'Áde incentivou a turma a inspirar-se na história de Baltazar para escrever aventuras nos planetas que tinham criado, desenvolvendo assim a escrita criativa de uma forma divertida e envolvente. Em pares e com o apoio de um guião orientador de planificação e escrita de textos, os alunos imaginaram e escreveram histórias passadas nos seus próprios planetas do “Sistema Divertido”, criando personagens únicas, enredos cativantes e desfechos surpreendentes.

Esta proposta revelou-se bastante enriquecedora, pois, além de promover o trabalho cooperativo e colaborativo, permitiu que os alunos explorassem uma área em que tinham dificuldades de um modo que lhes despertou particular interesse. De tal modo o sucesso foi alcançado que, os alunos demonstraram vontade constante de continuar a escrever, revelando entusiasmo, empenho e progressos significativos na organização e expressão das suas ideias por escrito.

Para validar e partilhar as aprendizagens desenvolvidas, foi proposta a sua divulgação junto das famílias, no último dia da PES. Tendo em conta que, entretanto, os alunos já tinham explorado com a d'Áde os fenómenos da luz e da sombra, surgiu a ideia de realizar um teatro de sombras. Nesta apresentação, as histórias representadas foram as criadas pelos próprios alunos. Estas permitiram-lhes articular aprendizagens científicas com o trabalho realizado no âmbito da escrita criativa, apoiando-se também na Expressão Dramática, uma das áreas de Educação Artística, com particular interesse da turma.

Neste sentido, os alunos criaram os seus próprios fantoches, mobilizando conhecimentos da área de Estudo do Meio (Direção-Geral da Educação, 2018c) nomeadamente sobre a forma como diferentes materiais interagem com a luz e como isso afeta a projeção de sombras.

As práticas pedagógicas vivenciadas ressaltam a importância de partir dos interesses e dos conhecimentos prévios das crianças como ponto de partida para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Esta abordagem revelou-se eficaz na integração das diferentes áreas curriculares, incluindo aquelas em que o grupo demonstrava maiores dificuldades. Ao valorizar o que mobiliza e motiva os alunos, foi possível promover aprendizagens mais significativas, interligadas e ajustadas às suas necessidades e potencialidades,

respeitando os seus ritmos e estilos de aprendizagem. Desta forma, através de uma abordagem integrada e centrada na participação ativa da criança, esta sequência de atividades pedagógicas permitiu desenvolver nos alunos as diversas competências enunciadas no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

Após esta breve síntese do percurso desenvolvido durante os meses em que a díade esteve no contexto educativo do 1.º CEB, segue-se a descrição da UA selecionada, a qual representou, em certa medida, o culminar das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças ao longo da PES.

Esta decorreu de um momento de reflexão pós-ação, no âmbito da I-A (cf. Capítulo I), relativa à primeira intervenção na PES, na qual a díade recorreu à Metodologia de Rotação por Estações com o intuito de promover a revisão e consolidação dos conteúdos explorados até então. Os resultados observados evidenciaram um elevado envolvimento, participação ativa e motivação por parte dos alunos, demonstrando que o recurso a metodologias ativas constitui um meio eficaz para promover não só a consolidação dos conhecimentos, mas também o desenvolvimento de diversas competências. Neste sentido, Graça et al. (2020) ressaltam que a combinação dessas metodologias, além de tornar o processo de aprendizagem mais significativo, promove o desenvolvimento de saberes e competências inerentes ao PASEO.

Para além disso, verificou-se que uma atividade de natureza prática e interdisciplinar, centrada no aluno e orientada para o desenvolvimento das suas competências em contextos reais e manipulativos, favorece uma aprendizagem mais profunda, autêntica e com significado, contribuindo “para uma melhor compreensão/interpretação do mundo em que vivemos” (Leite, 2012, p. 91). Com base nas diretrizes emanadas nos referenciais teóricos, os alunos tiveram oportunidade de mobilizar saberes de forma contextualizada, potenciando a consolidação das suas aprendizagens, através da resolução cooperativa de desafios e da aplicação concreta dos conhecimentos previamente adquiridos. Segundo Mesquita-Pires (2007), “a apreensão holística da complexa realidade educativa exige uma articulação coerente entre a teoria e a prática” (p. 95).

Com base na análise crítica do episódio pedagógico anterior, a díade planejou uma atividade semelhante com o objetivo de consolidar os conteúdos abordados no capítulo "Missão 4 – Ir ao Espaço". Neste sentido, e articulando com o projeto em curso na turma, "Os *Zupis* vão ao Espaço", foi elaborada a "Cidade *Zupi*", um espaço fictício criado para envolver os alunos numa missão cooperativa e colaborativa de resolução de problemas, ao serviço do Explorador Baltazar. Cada estação da cidade representava uma loja ou serviço baseado na vida real, nos quais se propunham desafios que integravam diferentes áreas curriculares, num ambiente lúdico, estimulante e acolhedor. Essa construção simbólica e pedagógica procurava respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, responder aos interesses e necessidades do grupo, mas também promover o desenvolvimento de competências transversais, como o trabalho em equipa, a partilha de ideias e materiais, o respeito pelo outro, a autonomia, o pensamento crítico e criativo.

Assim, esta proposta pedagógica alicerçada na AC (Johnson & Johnson, 1989), articulada com a Metodologia de Rotação por Estações (Christensen et al., 2013) e complementada pela Gamificação (Kapp et al., 2012), foi intencionalmente estruturada para favorecer uma aprendizagem significativa, ativa e centrada na criança, na qual o conhecimento é mobilizado em contextos autênticos e desafiantes, proporcionando às crianças a oportunidade de rever, aplicar e valorizar os conhecimentos construídos ao longo das semanas em colaboração com a equipa educativa.

Assim, à chegada à sala, os alunos depararam-se com um ambiente altamente imersivo, cuidadosamente preparado para dar vida à "Cidade *Zupi*". O espaço encontrava-se completamente reorganizado, com elementos cénicos e simbólicos que remetiam ao imaginário da cidade, e a díade encontrava-se caracterizada de xerife, reforçando a componente lúdica e o jogo simbólico que sustentavam a proposta pedagógica. No centro da sala, uma manta delimitava o espaço onde os alunos foram convidados a sentar-se, uma vez que seria transmitida uma informação importante no quadro interativo, exigindo a sua máxima atenção. Seguiu-se a exibição de um vídeo protagonizado por Baltazar, que introduzia a narrativa da atividade. A personagem solicitava a ajuda dos alunos para localizar sete itens essenciais à sua missão espacial. Contudo, esses objetos encontravam-

se dispersos pela “Cidade Zupi” e apenas poderiam ser obtidos mediante a superação de diversos desafios, nos quais os alunos teriam de mobilizar as suas aprendizagens.

Na fase motivacional, a díade procurou despertar a curiosidade dos alunos para a atividade pedagógica. Conforme aponta Miranda (2022), esta abordagem favorece o interesse pela temática, potenciando a receptividade e a participação ativa na construção do conhecimento ao longo da aula. Nesse contexto, o recurso inicial a um vídeo protagonizado por Baltazar revelou-se um elemento mobilizador de grande impacto. Desde o primeiro momento, este estímulo narrativo cativou o interesse das crianças, motivando-as a envolver-se ativamente na proposta. Os efeitos positivos desta estratégia foram, de imediato, evidenciados durante a realização do Semáforo das Emoções, no qual a maioria dos alunos escolheu a cor “verde”, demonstrando um estado de ânimo muito positivo. Este bem-estar foi justificado pelas próprias crianças com o entusiasmo em visitar a “Cidade Zupi” e colaborar com a personagem. Deste modo, a díade constatou que, o reforço pela continuidade da história criada ao longo das intervenções, facilitou a articulação entre o real e o imaginário, contribuindo para a plena participação da turma.

Após este momento inicial, a mestrandia esclareceu mais detalhadamente a dinâmica da atividade, apresentando os diversos locais que poderiam ser explorados. Salientou que a sala onde o grupo se encontrava correspondia apenas a uma parte da “Cidade Zupi”, enquanto a restante extensão situava-se na sala adjacente. Cada uma dessas áreas, cuidadosamente ambientadas com elementos visuais alusivos ao universo da atividade pedagógica, foi supervisionada por uma professora estagiária.

Uma vez que os alunos iriam trabalhar em equipas cooperativas, previamente à exploração da “Cidade Zupi”, foram-lhes distribuídos os crachás indicativos dos seus papéis, os copos de sinalização e os passaportes, estes últimos elaborados durante a primeira intervenção da díade. Por fim, a cada grupo foi entregue um envelope contendo a indicação da estação onde deveria iniciar o percurso e as respetivas missões a superar, procedendo de seguida à deslocação para as respetivas estações de aprendizagem.

Durante esta fase, os alunos circularam por sete estações temáticas distintas, cada uma com atividades que conjugavam o aspeto lúdico e contextualizado através da articulação

curricular de diferentes áreas. No “Laboratório Alienígena” exploraram o conceito de perímetro, as unidades de medida e os arredondamentos (Direção-Geral da Educação, 2021). Identificaram qual alienígena, analisado pelo cientista da cidade, apresentava o maior perímetro, recorrendo para tal a um geoplano digital, assegurando o recurso da tecnologia numa das estações (cf. Capítulo I). Paralelamente, de forma articulada, arredondaram e converteram os números obtidos, com o objetivo de apoiar o cientista.

Figura 12

“Laboratório Alienígena”



Na “Papeleria da Abi”, os alunos estimaram comprimentos de diversos objetos característicos daquele espaço, e, com o auxílio de régulas, determinaram os seus valores exatos. Posteriormente, arredondaram valores e organizaram dados num gráfico de caule-e-folhas, de modo a extrair conclusões e assim auxiliar a Abi a organizar os materiais da papeleria (Direção-Geral da Educação, 2021).

Figura 13

“Papeleria da Abi”



No “Planetário Zupi” a atenção incidiu sobre os movimentos da Terra, as fases da Lua e a orientação com base nos astros (Direção-Geral da Educação, 2018c). Numa primeira fase, os alunos foram desafiados a completar um gráfico, identificando os solstícios e

equinócios em falta e, com base numa data específica, a posicionar corretamente o planeta na órbita, determinando de forma criativa se, nesse momento, em Portugal era dia ou noite. Seguidamente, foram convidados a identificar a fase lunar correspondente à data em questão e a analisar os pontos cardeais a partir da observação de imagens.

Figura 14

“Planetário Zupi”



Na “Ótica *Multizúpica*” os alunos exploraram fenómenos relacionados com a luz e as sombras (Direção-Geral da Educação, 2018c). Para tal, testaram diversos materiais, analisando o seu comportamento face à passagem da luz, o que lhes permitiu classificá-los segundo o grau de transparência: opacos, translúcidos ou transparentes. Posteriormente, os alunos exploraram os materiais disponíveis, observando e analisando as sombras que estes projetavam. Por fim, resolveram enigmas que os levaram a nomear diversas fontes de luz, distinguindo-as entre fontes luminosas naturais e artificiais.

Figura 15

“Ótica Multizúpica”



Na “Banca de Jornais Espaciais” explorou-se a leitura e a interpretação de textos, com enfoque nos verbos e nos tempos verbais (Direção-Geral da Educação, 2018d). Os alunos

receberam a abertura e o corpo de três notícias sobre Baltazar e tiveram de descobrir os títulos e as imagens correspondentes. Seguidamente, foram desafiados a destacar os verbos em cada texto e a ordenar temporalmente as notícias, colando-as no jornal.

Figura 16

“Banca de Jornais Espaciais”



Na *“TeleZupi”*, os alunos assumiram o papel de verdadeiros pizzaiolos, realizando atividades relacionadas com frações, comparação de frações e divisões (Direção-Geral da Educação, 2021). Inicialmente, foram desafiados a preparar pizzas utilizando colagens para representar as porções indicadas e, em seguida, a ordená-las conforme um critério específico, identificando a fração correspondente. O diálogo foi constante, ficando a título de exemplo, aquilo que foi constatando no grupo *“Estudantes Brilhantes”*. A I. referiu *“é um quinto porque só tem uma fatia com queijo e são cinco (no total)”*. Já a M. observou e partilhou que outra piza tinha *“duas fatias de cinco”*, ao que a L. acrescentou *“é dois quintos que se diz!”*. Posteriormente, analisaram gráficos para quantificar as pizzas consumidas e, por fim, resolveram um problema de divisão que assegurava mantimentos suficientes para todos os tripulantes do Baltazar durante a viagem espacial.

Figura 17

“TeleZupi”



Por último, na “Fábrica Magnética” os conteúdos das AE abordados diziam respeito ao magnetismo (Direção-Geral da Educação, 2018c). Os alunos tinham de resolver palavras cruzadas que reforçavam, de forma envolvente, a terminologia científica relativa a ímanes e forças magnéticas. Para tal, foram disponibilizados diversos materiais que puderam explorar e experimentar livremente, facilitando a resolução do desafio proposto.

Figura 18

“Fábrica Magnética”



A decisão de organizar sete estações para apenas seis grupos cooperativos resultou da reflexão crítica realizada em diáde, na sequência da primeira intervenção no âmbito da PES, acima mencionada. Nessa experiência anterior, constatou-se que a correspondência direta entre o número de grupos e o número de estações originava períodos de espera após a conclusão das missões, comprometendo a fluidez e a dinâmica da atividade. Com o intuito de garantir uma rotação contínua, eficaz e envolvente, optou-se por criar uma estação adicional. Esta escolha permitiu não só otimizar os recursos disponíveis, como também assegurar que todos os grupos estivessem sempre envolvidos em tarefas significativas, promovendo uma gestão mais equilibrada dos diferentes ritmos de trabalho dos alunos e, conseqüentemente, uma maior concentração e continuidade na ação pedagógica. Acresce ainda que, dado o grau de heterogeneidade das tarefas propostas em cada estação, o tempo previsto para a sua realização variava ligeiramente de uma para outra. Portanto, a existência de uma estação adicional revelou-se particularmente eficaz. Neste sentido, esta decisão, orientada para a promoção da diferenciação pedagógica, concretizou-se numa intencionalidade clara na organização do tempo e do espaço educativo, traduzindo-se nos resultados esperados.

Concluídas as missões em cada estação, os grupos guardavam as suas respostas no envelope correspondente, que era, de seguida, entregue nos “Correios Zupi”. Neste espaço, cuidadosamente concebido, a díade procedia à validação das respostas, utilizando um carimbo identificativo. Sempre que as soluções apresentadas se revelavam corretas, era atribuído ao grupo um selo ilustrativo do item correspondente à estação concluída, que os alunos colavam no passaporte do grupo cooperativo (interdependência positiva de celebrações) (cf. Capítulo I). Esta recompensa simbólica não só reforçava o sentimento de orgulho associado à superação dos desafios, como também se constituía um incentivo adicional à participação ativa. Simultaneamente, promovia a responsabilidade individual e coletiva, incentivando a entreaajuda e o empenho de todos na concretização da missão.

Figura 19

“Correios Zupi”



Juntamente com o selo, era entregue um novo envelope contendo instruções para a missão seguinte, a ser realizada numa estação ainda não explorada por aquele grupo e que, no momento, não estivesse a ser ocupada por outros colegas. Como resultado, a exploração da “Cidade Zupi” decorreu de forma personalizada, com cada grupo a seguir um itinerário próprio, assegurando a continuidade, a fluidez e o dinamismo da atividade.

A presença desta estação em cada sala revelou-se fundamental para garantir a organização e fluidez de todo o processo, permitindo minimizar tempos de espera e assegurar uma transição eficaz entre desafios. Para além disso, refletiu de forma clara a importância da avaliação formativa (cf. Capítulo I), ao constituir um espaço de *feedback* imediato e construtivo, que possibilitava aos alunos monitorizar o seu desempenho e, sempre que necessário, ajustar as suas respostas em função das orientações recebidas.

Além disso, no decurso da intervenção, a mestranda assumiu um papel central enquanto facilitadora da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente educativo positivo, desafiador e simultaneamente acolhedor. Durante a dinamização de uma das salas, circulou entre os grupos com uma postura atenta, procurando dar resposta às necessidades e especificidades dos alunos. Para tal, quando necessário, prestou apoio na gestão autónoma do tempo, esclareceu dúvidas, reforçou instruções e incentivou a cooperação e a reflexão individual e entre pares, mas também a participação ativa, o pensamento crítico e criativo. Simultaneamente, e com o intuito de conduzir a avaliação formativa de forma contínua e integrada no decurso da atividade, e não apenas nos momentos em que os alunos se deslocavam ao “Correio Zupi”, a mestranda acompanhou de perto o envolvimento e progresso dos discentes, proporcionando-lhes *feedback* útil e claro. Neste contexto, os copos coloridos revelaram-se particularmente eficazes, uma vez que permitiram à díade obter *feedback* imediato por parte dos alunos sobre as dificuldades sentidas, possibilitando uma atuação pedagógica mais célere e ajustada.

A incorporação de uma narrativa envolvente na UA, na qual a díade integrou a “Cidade Zupi” enquanto xerifes e os alunos enquanto ajudantes do Baltazar, estimulou significativamente o imaginário e o entusiasmo das crianças na execução das diversas missões. Também a ambientação cuidada das salas, a diversidade dos materiais utilizados e a introdução de elementos lúdicos (passaportes, selos e envelopes), reforçaram a participação ativa das crianças e promoveram um sentido de conquista e progressão, características inerentes às metodologias ativas da AC e da Gamificação (cf Capítulo I).

Em complementaridade, a singularidade de cada estação, caracterizada como uma loja verdadeira com uma narrativa própria, contribuiu para desviar a atenção dos alunos da dimensão disciplinar dos desafios. Neste sentido, durante a atividade, as crianças não estavam centradas nos conteúdos curriculares das AE em si, mas em envolverem-se em atividades concretas, como “preparar pizzas na *TeleZupi*”. Assim, ao direcionar a atenção dos alunos para o propósito de ajudar o Baltazar, foi conferida à aprendizagem um carácter mais concreto, integrador, envolvente e significativo. Embora cada estação estivesse predominantemente orientada para uma área curricular, observou-se que, inevitavelmente, eram trabalhados conteúdos provenientes de outras áreas do saber.

Deste modo, embora a planificação tenha sido concebida com base na interdisciplinaridade, a sua execução aproximou-se da transdisciplinaridade (cf. Capítulo I). Ademais, através desta intervenção a díade pôde observar, de forma concreta, a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do semestre. À luz disso, a “Cidade *Zupi*” proporcionou às crianças a perceção de que as aprendizagens escolares têm uma utilidade prática e relevância no seu quotidiano, permitindo-lhes compreender que o saber não se encontra compartimentado por áreas curriculares. Pelo contrário, na vida real, os desafios exigem a mobilização articulada de diferentes conhecimentos e competências (cf. Capítulo I). Neste enquadramento, a proposta da “Cidade *Zupi*” pode ser entendida como uma concretização dos Domínios de Autonomia Curricular, definidos no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) como “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular” (p. 2930) baseadas nas AE, com o propósito de desenvolver as diversas competências preconizadas no PASEO.

Em síntese, através deste episódio pedagógico e da aplicação da Metodologia de Rotação por Estações, os alunos mobilizaram conhecimentos previamente adquiridos para superar um conjunto de desafios distintos, mas complementares (cf. Capítulo I). Esta organização permitiu-lhes rever, consolidar e aplicar as suas aprendizagens através de atividades práticas, com recurso a materiais manipuláveis, propostas lúdicas, artísticas e experimentais, favorecendo uma construção do conhecimento mais concreta, significativa e contextualizada (Direção-Geral de Educação, 2018c). Simultaneamente, a Gamificação potenciou a cooperação entre pares na prossecução de objetivos comuns, valorizando o contributo individual de cada elemento do grupo e favorecendo o desenvolvimento de diversas competências associadas à AC (cf. Capítulo I), nomeadamente competências sociais, sentido de responsabilidade individual e coletiva e espírito de entreatajuda.

Neste enquadramento, a intervenção revelou-se coerente com as AE, uma vez que proporcionou aos alunos oportunidades para mobilizar, de forma integrada, conhecimentos, capacidades e atitudes, provenientes das várias áreas curriculares, promovendo aprendizagens significativas e transferíveis para diferentes contextos. Sabendo que “o conhecimento se constrói a partir de abordagens holísticas” (Roldão, 2004, citado por Vasconcelos et. al., 2012, p. 21), esta intervenção pedagógica assumiu-se

como uma prática educativa integradora de cariz interdisciplinar, lúdico e inovador, centrada na criança enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem. Através desta abordagem foram ainda potenciadas múltiplas áreas de competências inscritas no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017), fundamentais para uma participação ativa e consciente na sociedade.

Após a reflexão crítica apresentada, torna-se, neste momento, pertinente descrever e analisar o final deste episódio pedagógico. Posto isto, embora esta UA tivesse sido inicialmente concebida para ser realizada num único dia (4h30), nem todos os grupos conseguiram explorar integralmente a “Cidade Zupi” até ao término da aula. Assim, atendendo à flexibilidade presente no 1.º CEB (cf. Capítulo I), foi possível que no dia seguinte os grupos concluíssem a atividade pedagógica. Após a finalização por parte de todos os alunos, e como forma de reconhecer o seu empenho, colaboração e capacidade de superar os desafios propostos, foram atribuídos prémios simbólicos (interdependência positiva de celebrações) (cf. Capítulo I), designadamente uma “Pedra Zupi” e um convite para assistir à descolagem do foguetão do Baltazar. Esta última consistiu numa atividade experimental cuidadosamente concebida ao ar livre, que proporcionou às crianças um momento especial de despedida da personagem, com quem haviam criado uma forte ligação afetiva.

Apesar de terem observado atentamente a participação ativa das crianças durante a atividade e recebido *feedback* direto destas, a díade optou por convidar os alunos a responder a um questionário individual online para compreender o impacto deste episódio pedagógico e avaliar se as metodologias ativas selecionadas e os recursos utilizados foram significativos. Para isso, procurou-se saber como as crianças se sentiram ao longo da atividade, qual estação mais e menos apreciaram e as razões subjacentes, permitindo identificar os tipos de desafios preferidos, bem como aqueles que lhes apresentaram maior dificuldade ou desinteresse. Além disso, o questionário visava apurar a perceção dos alunos sobre o trabalho cooperativo, nomeadamente se consideraram útil esta metodologia para atingir os objetivos propostos, mas também recolher sugestões para possíveis melhorias, promovendo um espaço de reflexão crítica.

A escolha do formato online baseou-se não apenas na crescente presença das tecnologias num contexto social em constante transformação, mas também na facilidade de análise dos dados recolhidos. Este formato proporciona ainda às crianças tempo e espaço para ponderar e expressar a sua opinião de forma livre e sem constrangimentos, uma vez que a exposição pública perante os pares e professores, por vezes, pode inibir respostas genuínas devido ao receio ou à timidez. Importa sublinhar que o intuito da díade não é promover a ideia de que a opinião deva ser manifestada apenas de forma anónima ou oculta, mas sim garantir um ambiente seguro e confortável para a liberdade de expressão. Neste sentido, a aplicação individual do questionário visava assegurar que as respostas refletissem as perceções de cada aluno, sem influência externa.

As respostas recolhidas através do questionário revelaram que todas as crianças experienciaram a atividade de forma positiva, o que constituiu um indicador claro de disponibilidade para a aprendizagem e de envolvimento nas propostas apresentadas.

A estação preferida foi a “*TeleZupi*”, destacada pelo seu caráter lúdico e manipulativo. Uma das crianças referiu mesmo que, embora “não goste de frações”, até gostou “mais ou menos” de construir as pizzas, o que evidencia a importância de abordar conteúdos desafiantes através de estratégias que despertem o interesse e a curiosidade dos alunos. Relativamente às estações menos apreciadas, salientaram-se a “Banca de Jornais Espaciais” e o “Laboratório Alienígena”. De acordo com os relatos, estas foram percecionadas como mais difíceis e, por isso, menos interessantes. No caso específico do “Laboratório Alienígena”, o desafio pareceu residir no primeiro contacto com o geoplano digital, cuja utilização foi considerada complexa por algumas crianças.

No que diz respeito ao trabalho cooperativo, a maioria das crianças afirmou ter valorizado esta forma de trabalho, referindo que a entreaajuda facilitou a compreensão das tarefas e permitiu uma execução mais rápida e eficiente. Estes dados ilustram o impacto positivo da AC no envolvimento dos alunos e na superação das dificuldades (cf. Capítulo I).

Respetivamente ao último dia da PES, como referido acima, as famílias foram convidadas a deslocar-se à escola para participar num momento de partilha e celebração, no âmbito do projeto “Os *Zupis* vão ao Espaço”. Além da apresentação do teatro de sombras

concebido e protagonizado pelas crianças, sob orientação da díade, os familiares foram convidados a conhecer o “Museu Zupi”, uma exposi o que documentava e valorizava as aprendizagens, produ es e conquistas realizadas pelas crianças. Esta iniciativa permitiu não são divulgar o trabalho desenvolvido, mas também fortalecer a rela o escola-família, proporcionando aos alunos a oportunidade de apresentarem a “Cidade Zupi”, entre outros pequenos projetos, e refletirem sobre o seu percurso de aprendizagem com os familiares.

Com o intuito de registrar e valorizar as aprendizagens desenvolvidas, a díade elaborou um livro digital relativo ao projeto implementado. Este compila, de forma cronológica, as diversas atividades pedagógicas realizadas, bem como as várias produ es das crianças, permitindo uma visão integrada do percurso desenvolvido ao longo da PES. A versão digital foi partilhada com as famílias, enquanto a versão impressa permaneceu na sala, disponível para consulta. Adicionalmente, a díade atribuiu   turma um “Certificado de Explorador Espacial”, simbolizando o reconhecimento do seu envolvimento e empenho ao longo de todo o projeto.

Figura 20

Divulga o: Teatro de Sombras e “Museu Zupi”



METARREFLEXÃO

Com a conclusão iminente deste documento e do percurso na formação inicial, torna-se essencial refletir sobre a experiência vivida ao longo deste ano, que contribuiu significativamente para o crescimento pessoal e profissional da mestranda.

Durante a formação na ESE-IPP, a mestranda construiu um conjunto sólido de saberes científicos, teóricos, pedagógicos, legais e didáticos, que pôde mobilizar na PES. Esta fase revelou-se de extrema importância não só na transposição, mas principalmente na adaptação desses saberes às especificidades dos contextos reais. Esta exigiu da estagiária uma postura flexível, adaptável, crítica e aberta à aprendizagem contínua, encarando os obstáculos como reais oportunidades de aprendizagem.

Não obstante, a mestranda reconhece que responder à heterogeneidade dos grupos foi o seu maior desafio ao longo da PES, mas também uma das experiências consideradas mais ricas. Observar as crianças a alcançar e a expandir o seu nível de desenvolvimento potencial trouxe uma enorme satisfação pessoal e profissional, reforçando a importância de abordagens educativas centradas na valorização das potencialidades de cada criança, reconhecendo o seu progresso e valorizando as suas conquistas, em detrimento da comparação entre pares. Mais do que se limitar às informações constantes no processo individual de cada uma, ou mesmo nos diagnósticos e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a que teve acesso, a mestranda olhou para cada criança como um ser único.

Deste modo, no decorrer da PES, a diferenciação pedagógica foi assumida como uma prática essencial, não apenas para responder às crianças com NAS, como por vezes tende a ser interpretado, mas para valorizar a singularidade de todas as crianças. Neste contexto, a articulação de todos os profissionais envolvidos na equipa pedagógica que a mestranda acabou por integrar constituiu um alicerce na construção de uma prática verdadeiramente inclusiva.

Assim, a relação com o par pedagógico desempenhou também um papel determinante. A troca constante de ideias, a reflexão conjunta e o apoio mútuo permitiram uma prática

mais fundamentada, inovadora e intencional. Além disso, esta colaboração facilitou a realização de propostas pedagógicas mais integradoras, adaptadas, ricas e criativas. De igual modo, a relação com as supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes marcou o percurso formativo da mestranda. O ambiente de acolhimento e respeito mútuos permitiu que a estagiária partilhasse ideias, dúvidas e reflexões. Além disso, o incentivo e liberdade para testar as suas ideias na prática constituíram um fator determinante para uma ação pedagógica mais autónoma e confiante.

A relação com as famílias foi igualmente valorizada, pois ao reconhecer o seu papel central no desenvolvimento infantil, a mestranda incentivou as crianças a partilhar as suas experiências e aprendizagens com esse sistema. Nesta perspetiva, a comunidade educativa foi também um eixo central da PES, na qual se destaca a dinamização de uma atividade conjunta entre a valência de EPE e o 1.º CEB. A decisão da mestranda de planificar e dinamizar esta proposta com grupos pertencentes aos dois níveis educativos a que habilita o mestrado pelo qual optou, foi intencional e pedagogicamente fundamentada. Esta escolha procurou reforçar uma abordagem educativa que valoriza a continuidade pedagógica, partindo do princípio de que é possível desenvolver atividades integradoras que abordem conteúdos relevantes para ambos os níveis. Apesar das especificidades de cada etapa, a mestranda destaca que existem pontos de convergência pedagógica que permitem construir experiências significativas para ambas as faixas etárias, contrariando a perceção de que existe uma rutura entre a EPE e o 1.º CEB, destacando, contrariamente, a sua complementaridade.

Neste âmbito, a estagiária rejeita a ideia de que o brincar se encontra apenas na EPE e que o 1.º CEB deve ser exclusivamente dedicado ao “trabalho sério”. Sustentada pela sua formação com habilitação dupla, defende que o brincar é uma atividade natural e essencial durante toda a infância. Entende-o como uma forma de expressão, descoberta e construção de conhecimento a integrar nas práticas pedagógicas.

As metodologias e abordagens educativas adotadas durante a PES foram orientadas por esta visão, privilegiando aquelas que colocam a criança no centro do processo de aprendizagem, promovendo a sua participação ativa, a experimentação, a descoberta e a interação com os outros. Neste contexto, a MTP destacou-se como uma abordagem

particularmente eficaz, na qual a mestranda ao reconhecer cada criança como protagonista do seu processo educativo, partiu dos seus interesses e necessidades de forma a desenvolver aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Esta foi potenciada com o recurso à AC, que promove a interdependência positiva, reforça a responsabilidade individual, incentiva a interação face a face, desenvolve competências interpessoais e estimula a avaliação/reflexão.

Deste modo, o contacto com a AC marcou significativamente o percurso da mestranda durante a PES. Tendo realizado o seu percurso escolar apenas em contextos mais tradicionais, a oportunidade de observar um contexto de aprendizagem completamente inovador, onde as crianças se encontravam organizadas em pequenos grupos cooperativos, com responsabilidades atribuídas, liberdade de pensamento e um papel ativo na sua aprendizagem, foi pedagogicamente surpreendente. Esta estrutura relacional dentro da sala, aliada aos métodos cooperativos que dão vida a esta metodologia, revelou-se um catalisador de aprendizagens significativas.

De forma geral, a utilização de diferentes metodologias ativas que se complementam (AC, Gamificação, Rotação por Estações, entre outras) revelou-se um potencial transformador das aprendizagens, consolidando a convicção da estagiária de que não só é desejável como é efetivamente possível, também no 1.º CEB, optar por abordagens didático-pedagógicas centradas na criança, rompendo com modelos transmissivos.

Por último, nesta metarreflexão, torna-se ainda imprescindível analisar o percurso de crescimento pessoal e profissional da mestranda que marcou estes últimos meses. Esta reconhece que aprendeu imenso com cada criança, cada interação, cada experiência vivida, cada desafio superado e cada conquista partilhada, tendo estas deixado uma marca profunda na construção da sua identidade docente. Assim como se sente transformada, considera ter marcado positivamente os grupos que acompanhou.

Deste modo, a ação pedagógica da mestranda, desenvolvida ao longo da PES, espelha uma identidade profissional em constante construção, marcada pelo compromisso com uma educação inclusiva, humanista e participativa, e pela vontade de continuar a aprender, refletir e transformar-se.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, A. (2022). Diretrizes multiculturais da associação americana de psicologia: Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner. *Integración Académica en Psicología*. 10(29), 4-15. https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2016/02/revista_Integracion-Academica-en-Psicolog%C3%ADa-V4N10.pdf
- Almeida, C., Santos, F., Marques, A. & Araújo, S. (2023). Trabalho de projeto na formação inicial em Educação de Infância: uma experiência em Território Educativo de Intervenção Prioritária. In C. Alcântara, *Projetos Pedagógicos no Mundo* (1ª. ed., pp. 267-287). Phorte Editora.
- Amado, J. & Ferreira, J. (2014). III – 2.6. Documentos pessoais (e não pessoais). In J. Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed., pp. 275-290). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Araújo, C., Teixeira, C., Falcão, C., Santos, L., Fernandes, P. & Gonçalves, V. (2019). *I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas (LUSOCONF2018)*, 118-127. [10.34620/lusoconf.2018](https://doi.org/10.34620/lusoconf.2018)
- Balça, A. (2018). A presença da língua portuguesa e da literatura no currículo da educação pré-escolar em Portugal. *Série-Estudos*, 23(49), 3-17. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i49.1139>
- Bessa, N. & Fontaine, A-M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human developments: experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Cardoso, A. (2005). As atitudes do professor e a sua participação na mudança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 245-267. <http://hdl.handle.net/10400.19/4125>
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>
- Christensen, C., Horn, M. & Staker, H. (2013). *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Clayton Christensen Institute.
- Coll, C. & Solé, I. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a ação pedagógica*. Edições ASA.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2.^a ed.). Editora Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Referencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz: Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*. 33-50. https://research.ulusofona.pt/files/21046400/Educacao04_Duarte.pdf
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (4.^a ed.). Morata.
- Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento.

- Graça, V., Ramos, A., & Solé, G. (2020). Metodologias ativas e tecnologias digitais: contributos para o desenvolvimento da consciência histórica. In R. P. Lopes, C. Mesquita, E. Silva, M. Pires (Eds), *Livro de Atas do V Encontro Internacional Formação na Docência*. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/20081>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. UNICEF Office of Research - Innocenti. https://researchoutput.csu.edu.au/files/19344914/ERIC_compendium_approved_digital_web.pdf
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Making cooperative learning work*. Theory into practice, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e socioconstrutivismo: um quadro teórico*. Instituto Piaget.
- Kahuroa, R., Mitchell, L., Ng, O., & Johns, T. (2021). Children's working theories about COVID-19 in Aotearoa New Zealand. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872672>
- Kapp, K., Blair, L. & Mesch, R. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. Wiley. https://www.fasnapp.com/wp-content/uploads/2021/06/Gamification_of_Learning_and_Instruction_Fieldbook.pdf
- Leite, C. (2012). Articulação curricular como sentido orientador dos projectos curriculares. *Revista Educação Unisinos*. 16(1), 88-93. https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf

- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. (1.^a ed.). Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. (2.^a ed.). Pactor.
- Lopes, J. & Silva, H. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. (2.^a ed.). Pactor.
- Marques, T. (2011). *Clínica da Infância: conselhos práticos de psicologia infantil* (1.^a ed.). Oficina do Livro.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Profedições.
- Miranda, H. (2022). *A importância da fase de motivação para o desenvolvimento da produção escrita*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/141041>
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2, 15-33 http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. PACTOR.
- Morgado, J. C. & Silva, C. M. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco, *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-148). De Facto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Artemed.

- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp. 166-216). Porto Editora.
- Pereira, C., Sá, I., Araújo, S., & Costa, J. A. (2024). Quem Conta um Conto Acrescenta... Diversidade: A importância da Educação Literária na promoção de atitudes inclusivas na Educação Pré-Escolar. *Encontro Nacional De Educação Básica*, 90-110. <https://doi.org/10.34630/eneb.vi.5963>
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Estreialogos*, 5(1), 35-46. https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Santos, R. (2011). *A Contação de Histórias como Instrumentos de Socialização na Educação Infantil*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/71970>
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Pioneira Thomson Learning.
- Silva, C. & Graça, V. (2023). Potencialidades da utilização da metodologia ativa rotação por estações num ambiente educativo de 1.º CEB. In A. Santiago, A. Gonçalves, A. M. Marques & M. Bento (Eds.), *Livro de atas do VII Encontro de Investigação e Práticas em Educação* (pp. 176-188). Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.22/25906>

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra: revista científica*, (1), 111-118.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398957.pdf>

Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Editora Almedina.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas (2022-2025a). *Projeto Educativo*.

Agrupamento de Escolas (2022-2025b). *Regulamento Interno*.

Cardona, M., Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

Costa, J. (2016). Preâmbulo. In I. Lopes da Silva, L. Marques, L. Mata & M. Rosa (Eds), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (p. 4). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Decreto de Aprovação da Constituição. Constituição da República Portuguesa - CRP – Diploma. (1976). Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10, 738-775. <https://files.dre.pt/1s/1976/04/08600/07380775.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, do Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, 5569-5572. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação. Estabelece o currículo básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, do Ministério da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. (2017). Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, 13881-13890. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais – 1.º ao 4.º ano*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física – 3.º ano*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1_ciclo/3_educacao_fisica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1_ciclo/3_educacao_fisica.pdf)

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 3.º ano*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf)

Direção-Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Português – 3.º ano*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf)

Direção-Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais Tecnologias da Informação e Comunicação – 1.º ao 4.º ano*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 3.º ano*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/TextoApoio1_Para%20uma%20Fundamentac%CC%A7a%CC%83o%20e%20Melhoria%20das%20Pra%CC%81ticas%20de%20Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20Pedago%CC%81gica.pdf

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_p_rojecto.pdf

Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, 3067-3081. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Lei n.º 5/97. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. (1997). Diário da República, n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, 670-673. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

- 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. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <http://hdl.handle.net/10400.12/2013>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias. Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, S., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, M., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direção-

Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Yudina (2009). Redescobrir Vigotsky: A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Destacável da Revista Noesis*, 77, 3-5. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

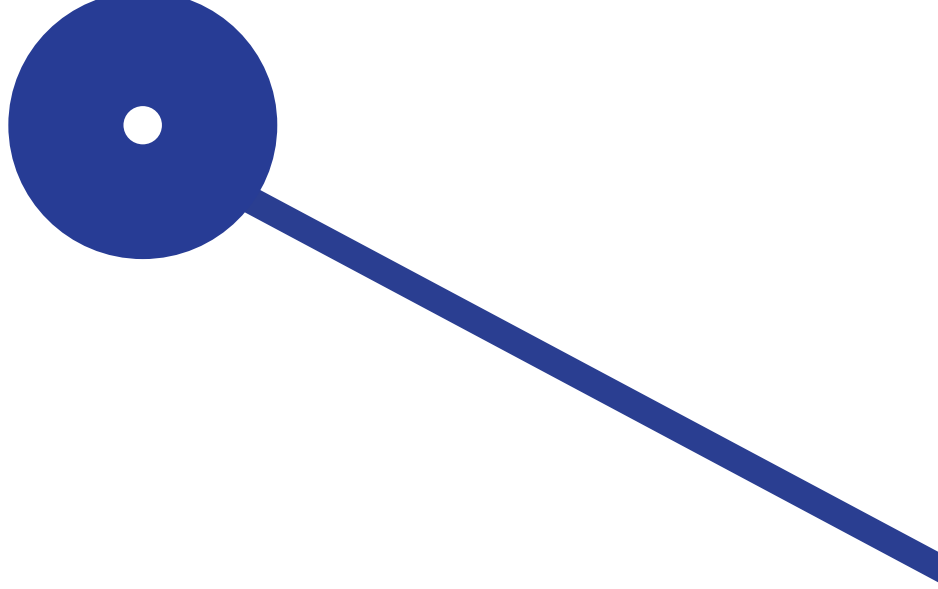
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/destacavel77.pdf>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO



Relatório de Estágio
Margarida Neves Carvalho de Oliveira