



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Educação

A Importância do Brincar para o Desenvolvimento Cognitivo e Social das crianças no contexto da Educação Pré-Escolar

Sofia Alexandra Lopes Gomes

Orientadora

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Pereira do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Fevereiro de 2026

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Ana Cristina Ferreira de Almeida (Arguente)

Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira (Orientadora)

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

A todas as pessoas que acreditaram que eu era capaz, mesmo nos dias em que eu só tinha dúvidas.

Agradecimentos

Terminada esta etapa tão importante na minha vida e pela qual tanto me esforcei, tenho de agradecer a todos os que estiveram ao meu lado durante estes cinco anos. Anos de muito trabalho, muitas lágrimas, mas fundamentalmente muita aprendizagem. Comigo fica, para sempre, a felicidade das crianças que tive a alegria de acompanhar durante esta fase da minha vida.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira. A sua constante disponibilidade e o rigor da sua orientação foram essenciais, mas foi a sua simpatia e o incentivo nos momentos certos que tornaram este percurso verdadeiramente enriquecedor.

Aos Professores Supervisores, António Pereira Pais, Sónia Maria de Matos Faria, Maria José Pinto Infante e Cátia Sofia Salvador Toscano, o meu sincero agradecimento pelo acompanhamento constante durante as práticas supervisionadas. A vossa disponibilidade e a generosidade com que partilharam o vosso saber foram fundamentais para o meu amadurecimento e para a consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo deste percurso.

Um agradecimento às minhas orientadoras cooperantes, pelo apoio constante e por me terem integrado tão bem na realidade do dia a dia profissional. A vossa orientação foi necessária nos momentos de dúvida e um incentivo essencial para o meu crescimento nesta etapa.

À minha mãe, que mesmo sozinha, nunca deixou que me faltasse nada.

Ao meu namorado, ao meu irmão e à Inês, por serem o meu porto seguro e por estarem ao meu lado de forma incondicional. A vossa presença e incentivo constante foram fundamentais para que eu nunca desistisse do meu sonho.

À Lara por não me ter deixado desistir e por tantas vezes me ajudar a levantar a cabeça nos momentos mais difíceis.

Obrigada por me mostrarem todos os dias que tenho muitos motivos para me orgulhar de mim!

Resumo

O presente Relatório de Estágio reflete o percurso formativo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, articulando as vivências na Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota e na Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos.

O trabalho centra-se na investigação-ação intitulada “A importância do Brincar para o Desenvolvimento Cognitivo e Social das crianças no contexto da Educação Pré-Escolar”, que procurou compreender de que forma as brincadeiras livres potenciam o desenvolvimento cognitivo, especificamente o conceito de espaço e o desenvolvimento social, em particular a interação social.

A investigação seguiu uma metodologia qualitativa, recorrendo a técnicas de recolha de dados fundamentadas na observação participante e na escrita de notas de campo. Foi também realizada uma entrevista à educadora cooperante para estudar a perceção da docente sobre o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo e social, bem como o preenchimento de grelhas de observação, que serviram para compreender a evolução das crianças da amostra. Através da análise de conteúdo e da triangulação destes dados, procurou-se conferir rigor à interpretação dos resultados e à planificação de estratégias pedagógicas adequadas.

Os resultados demonstram que o brincar é fundamental para a construção do conhecimento, evidenciando-se a sua influência direta no desenvolvimento do conceito de espaço e na interação social. Concluiu-se que as brincadeiras livres permitem às crianças explorar e organizar o mundo que as rodeia, transformando vivências em conceitos espaciais, enquanto promovem a partilha e a cooperação. O estudo reforça a importância de o educador valorizar estes momentos lúdicos, rentabilizando as áreas de atividades como cenários onde a interação e a exploração do espaço se convertem em aprendizagens significativas.

Palavras chave

Brincar; Desenvolvimento Cognitivo; Desenvolvimento Social; Conceito de Espaço; Interação Social; Educação Pré-Escolar.

Abstract

This Internship Report reflects the training path completed as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching. It connects the experiences gained at the Dr. Alfredo Mota Kindergarten Association and the Professor Doctor António Sena Faria de Vasconcelos Basic School.

The study focuses on action research titled "The Importance of Play for the Cognitive and Social Development of Children in Pre-School Education." The goal was to understand how free play children cognitive develop their cognitive development specifically the concept of space and social development, in particular social interaction.

The research used a qualitative methodology, including participant observation and field notes. An interview was conducted with the cooperating teacher to understand her perspective on the role of play. Additionally, observation grids were used to track the progress of the children. Data analysis was based on content analysis and triangulation to ensure the accuracy of the results and the planning of pedagogical strategies.

The results show that play is essential for building knowledge and has a direct influence on the development of spatial awareness and social interaction. The study concludes that free play allows children to explore and organize the world around them, turning experiences into spatial concepts while promoting sharing and cooperation. Finally, the study highlights the importance of the educator in valuing these moments, using activity areas as places where interaction and exploration lead to meaningful learning.

Keywords

Play; Cognitive Development; Social Development; Spatial Awareness; Social Interaction; Pre-School Education.

Índice geral

Capítulo I.....	3
Caracterização do Contexto Educativo em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	3
1. Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	4
1.1. Caracterização do meio	4
1.2. Caracterização da Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota..	4
1.3. Caracterização do Grupo	11
1.4. Caracterização da Sala	12
2. Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	16
2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares.....	16
2.2. Caracterização da Escola Básica António Sena Faria de Vasconcelos	20
2.3. Caracterização da Turma.....	22
2.4. Caracterização da Sala	23
Capítulo II.....	25
Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	25
1. A Educação de Infância	26
2. Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	27
2.1. Reflexão das Semanas de Observação	28
2.2. Apresentação e reflexão das atividades desenvolvidas.....	30
2.2.1. Planos diários.....	30
2.2.2. Planos das 10 semanas de implementação e respetivas reflexões	33
2.3. Reflexão das Semanas de Implementação.....	74
Capítulo III.....	77
Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	77
1. O 1º Ciclo do Ensino Básico.....	78
2. Organização da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico..	79
2.1. Reflexão das Semanas de Observação	80
2.2. Apresentação global e reflexão das atividades desenvolvidas.....	82
2.2.1. Planificações semanais.....	82

2.2.2. Planos semanais das semanas de implementação e respetivas reflexões	87
2.3. Reflexão das Semanas de Implementação	112
Capítulo IV	115
Enquadramento Teórico	115
1. Fundamentação Teórica	116
1.1. O brincar e o desenvolvimento das crianças na Educação de Infância	116
1.2. A influência do brincar no desenvolvimento cognitivo (Noção de espaço)	118
1.3. A influência do brincar no desenvolvimento social (Interação social)	122
Capítulo V	125
Enquadramento Metodológico	125
1. Identificação e justificação da escolha do tema	126
2. Plano de Investigação e Metodologia	127
2.1. Questão-problema e objetivos da investigação	127
2.2. Metodologia	127
2.3. Amostra	129
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	129
- Observação Direta e Participante	129
- Entrevista Semiestruturada	130
- Grelhas de Observação	131
2.5. Procedimentos operacionais e éticos	133
Capítulo VI	137
Apresentação e Análise dos Resultados	137
1. Técnicas de análise de dados	138
2. Caracterização da amostra	139
3. Análise da Entrevista à Educadora Cooperante	142
4. Análise das Grelhas de Observação	143
Conclusões:	147
5. Análise e reflexão sobre as intervenções pedagógicas	147
5.1. Análise e reflexão sobre as brincadeiras desenvolvidas nas áreas de atividades	147

- Noção de espaço.....	147
- Interação Social.....	150
5.2. Análise e reflexão sobre atividades orientadas para o desenvolvimento da noção de espaço.....	153
5.3. Análise e reflexão sobre atividades orientadas para o desenvolvimento da interação social.....	157
6. Principais conclusões da investigação.....	161
Bibliografia.....	163
Bibliografia.....	164
Anexos.....	171
Anexo 1 – Planos diários de Pré-Escolar (Semana 8).....	172
Anexo 2 – Planificação de 1º Ciclo do Ensino Básico (Semana 7).....	179
Anexo 3 – Entrevista à Educadora Cooperante.....	216
Anexo 4 – Grelhas de Observação preenchidas.....	218

Índice de figuras

- Figura 1 – Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota
- Figura 2 – Mapa localização do Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota
- Figura 3 – Organograma da Instituição
- Figura 4 – Planta da Instituição, Piso 0 e 1
- Figura 5 – Planta da sala
- Figura 6 – Localização das escolas do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares
- Figura 7 – Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria Vasconcelos
- Figura 8 – História “Não tens de gostar, só tens de comer”
- Figura 9 – Atividade “alimentação saudável e não saudável”
- Figura 10 – Vídeo “Quando a terra treme”
- Figura 11 – Medidas de segurança
- Figura 12 – Simulação de um sismo
- Figura 13 – Exploração do ramo do castanheiro
- Figura 14 – Pintura dos colares para a festa
- Figura 15 – Grafismo com castanhas
- Figura 16 – Crescimento da castanha
- Figura 17 – Teatro “A lenda de São Martinho
- Figura 18 – Festa do Magusto
- Figura 19 – Livro “O corpo humano”
- Figura 20 – Montagem do corpo humano
- Figura 21 – Crianças a explorar livros do corpo humano
- Figura 22 – Visita das ajudantes do Pai Natal
- Figura 23 – Exploração da caixa dos sentidos
- Figura 24 – Fantoche do Sr. Círculo
- Figura 25 – Desenho do rosto
- Figura 26 – História “A que sabe a lua”
- Figura 27 – Desenho sobre a história
- Figura 28 – Envelope da carta do Sr. Círculo

Figura 29 – Quadro dos círculos

Figura 30 – Carta do Sr. Círculo

Figura 31 – Padrões e sequências com círculos

Figura 32 – História “Eu nunca”

Figura 33 – Jogos com arcos

Figura 34 – História “Deixa-me dormir, já disse!”

Figura 35 – Desenho livre sobre a história

Figura 36 – Pintura dos instrumentos

Figura 37 – História “O capuchinho vermelho e o Pai Natal”

Figura 38 – Continuação da pintura dos instrumentos

Figura 39 – Apresentação da Banda “Os vermelhinhos”

Figura 40 – História “O Natal do Elmer”

Figura 41 – Visita à ACAPO

Figura 42 – História "O melhor presente do mundo"

Figura 43 – História "A verdadeira história de Natal"

Figura 44 – Pintura das personagens do presépio

Figura 45 – Construção do presépio

Figura 46 – Presépio

Figura 47 – Livro "A princesa e a Serpente"

Figura 48 – Canção "Era uma vez um rei"

Figura 49 – Atividade "Caixa das quantidades"

Figura 50 – História "A Ovelha Rosa da Dona Rosa "

Figura 51 – Jogos tradicionais com caixa

Figura 52 – Jogos tradicionais com colher

Figura 53 – Pictograma “Segurança Rodoviária

Figura 54 – Ações corretas e incorretas

Figura 55 – Simulação de ambiente rodoviário

Figura 56 – Fantoches Sr. Vermelho e Sr. Verde

Figura 57 – Desenho sobre Segurança Rodoviária

Figura 58 – Visita do agente da PSP

Figura 59 – História "O lobo que estava farto de andar"

Figura 60 – Livro "Os meios de transporte

Figura 61 – Caixas dos meios de transportes
Figura 62 – Explicação da atividade
Figura 63 – Imagens de transportes
Figura 64 – História "A lebre e a tartaruga"
Figura 65 – Desenho para a estagiária
Figura 66 – Capa Unidade didática
Figura 67 – Fundamentação e Contextualização
Figura 68 – Conteúdo programático
Figura 69 – Elementos de integração didática
Figura 70 – Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem
Figura 71 – Referências bibliográficas
Figura 72 – Livro "A floresta"
Figura 73 – Molde para prenda Dia do Pai
Figura 74 – Postal Dia do Pai
Figura 75 – Painel da Primavera
Figura 76 – Flores feitas pelos alunos
Figura 77 – Visita ao CIA
Figura 78 – Atividade no CIA
Figura 79 – Coelho feitos pelos alunos
Figura 80 – História "Lá vamos nós numa caça aos ovos"
Figura 81 – História "Avó, onde é que estavas no 25 de abril?"
Figura 82 – Alunos com os cravos feitos por eles
Figura 83 – Mural da Liberdade
Figura 84 – Postal Dia da Mãe
Figura 85 – Visita à Quinta do Chinco
Figura 86 – Atividade na Quinta do Chinco
Figura 87 – Atividade 2 na Quinta do Chinco
Figura 88 – Lata com a semente
Figura 89 – Atividade com blocos-padrão
Figura 90 – Pintura em tela
Figura 91 – Visita à Biblioteca Municipal
Figura 92 – Kit de explorador

Figura 93 – Fantoches feitos pelos alunos

Figura 94 – Visita ao Parque do Barrocal

Figura 95 – Alunos no Parque do Barrocal

Figura 96 – Livro "O nosso Planeta! Vamos salvar a Terra!"

Figura 97 – Visita ao Museu da Seda

Figura 98 – Visualização de um vídeo no Museu da Seda

Figura 99 – Alunos na Biblioteca Municipal

Figura 100 – Consentimento Informado

Figura 101 – Construção de legos

Figura 102 – Crianças a construir com legos juntos

Figura 103 – Brincadeiras livres com carros

Figura 104 – Crianças a brincar com arcos a servir de volantes

Figura 105 – Montagem do corpo mal feita

Figura 106 – Montagem do corpo bem feita

Figura 107 – Desenho do rosto num círculo

Figura 108 – Objetos com círculos

Figura 109 – Banda "Os vermelhinhos"

Figura 110 – Crianças a jogar

Figura 111 – Jogo da colher

Figura 112 – Construção do presépio para a sala

Índice de quadros

Quadro 1 – Oferta educativa AENAC

Quadro 2 – Prática Supervisionada EPE

Quadro 3 – Prática Supervisionada 1º CEB

Lista de tabelas

Tabela 1 – Horas letivas e não letivas das educadoras

Tabela 2 – Calendário da Instituição

Tabela 3 – Recursos da sede do Jardim de Infância

Tabela 4 – Caracterização do grupo (Tabela retirada do Projeto Curricular de Grupo)

Tabela 5 – Áreas da sala

Tabela 6 – Rotina (Tabela retirada do Projeto Curricular de Grupo)

Tabela 7 – Atividades extracurriculares (Tabela retirado do placar de registos da sala de atividades)

Tabela 8 – Horário realizado nos 3 dias de estágio

Tabela 9 – Matriz da tabela dos planos diários

Tabela 10 – Semana 5

Tabela 11 – Semana 6

Tabela 12 – Semana 7

Tabela 13 – Semana 8

Tabela 14 – Semana 9

Tabela 15 – Semana 10

Tabela 16 – Semana 11

Tabela 17 – Semana 12

Tabela 18 – Semana 13

Tabela 19 – Semana 14

Tabela 20 – Semana 4 UD1

Tabela 21 – Semana 5 UD2

Tabela 22 – Semana 6 UD3

Tabela 23 – Semana 7 UD4

Tabela 24 – Semana 8 UD5

Tabela 25 – Semana 9 UD6

Tabela 26 – Semana 10 UD7

Tabela 27 – Semana 11 UD8

Tabela 28 – Semana 12 UD9

Tabela 29 – Semana 13 UD10

Tabela 30 – Semana 14 UD11

Tabela 31 – Guião da Entrevista

Tabela 32 – Grelha de observação

Tabela 33 – Caracterização da amostra

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AENAC – Agrupamento de Escolas Nuno Álvares Cabral

AE – Aprendizagens Essenciais

1. Introdução

O presente relatório reflete o percurso de formação profissional desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste documento, descreve-se a articulação entre as práticas pedagógicas e a investigação-ação intitulada “A Importância do Brincar para o Desenvolvimento Cognitivo e Social das crianças no contexto da Educação Pré-Escolar”.

A narrativa estrutural do relatório inicia-se no Capítulo I, dedicado à caracterização detalhada dos contextos educativos. Aqui, são apresentadas a Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota e a Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos, bem como os grupos de crianças e alunos, estabelecendo as bases para uma intervenção contextualizada.

O desenvolvimento prático é explorado nos capítulos seguintes. No Capítulo II, detalha-se a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, incluindo as fases de observação, planificação e as dez semanas de implementação, acompanhadas de reflexões críticas sobre as atividades lúdicas desenvolvidas. O Capítulo III aborda a Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se reflete sobre a gestão curricular e as unidades didáticas integradas aplicadas à turma do 1.º ano.

A fundamentação da investigação é apresentada nos Capítulos IV e V, que constituem os enquadramentos teórico e metodológico. Nestas secções, justifica-se a escolha do tema, definem-se os objetivos e a questão-problema, centrada na influência do brincar no conceito de espaço e na interação social, e descrevem-se os instrumentos de recolha de dados, como a observação participante, a entrevista e as grelhas de observação.

O Capítulo VI é dedicado à apresentação e análise dos resultados. Através da triangulação de dados, analisam-se as evidências recolhidas durante as intervenções, culminando nas principais conclusões sobre como o brincar atua como eixo estruturante para o desenvolvimento integral da criança.

O relatório encerra com as referências bibliográficas e os anexos que suportam todo o trabalho.

Capítulo I

Caracterização do Contexto Educativo em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

1.1. Caracterização do meio

A instituição Dr. Alfredo Mota, localizada no norte da cidade de Castelo Branco, está inserida num contexto marcado por uma rica diversidade socioeconómica e cultural. Castelo Branco é uma cidade pertencente ao distrito com o mesmo nome e tem dezanove freguesias. Esta cidade situa-se na região da Beira Baixa.

A cidade proporciona à comunidade diversos locais de interesse que podem servir como recursos educativos para as crianças. Entre estes, destacam-se “o Jardim do Paço Episcopal (1725), o Parque da Cidade, o Castelo dos Templários e o Museu Francisco Tavares Proença Júnior, sediado no antigo Paço Episcopal rico em peças arqueológicas, tapeçarias, numismática e pintura quinhentista portuguesa. Há também o Museu Cargaleiro, onde é possível apreciar um notável conjunto de obras, que integram o acervo da Fundação Manuel Cargaleiro, o Castelo, o cruzeiro de S. João, as Muralhas da cidade, a Torre do Relógio, o Palácio dos viscondes de Portalegre, o Solar dos Viscondes de Oleiros (Câmara Municipal), o Banco de Portugal e a Casa do Arco do Bispo, entre outros” (Projeto Educativo- “Educar com valores”, 2022-2025).

A Instituição Dr. Alfredo Mota beneficia de um meio envolvente rico em património histórico, cultural e natural, oferecendo inúmeras oportunidades para a construção de experiências educativas significativas. A proximidade a espaços culturais e ambientais de relevo permite que as crianças estabeleçam contacto direto com a herança local, favorecendo aprendizagens contextualizadas e o desenvolvimento de uma consciência cívica e ambiental. Assim, o contexto em que se insere esta instituição constitui-se como um recurso pedagógico de grande valor, potenciando uma educação integral que valoriza a cultura, a história e o meio onde as crianças crescem e aprendem.

1.2. Caracterização da Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota

A Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota localiza-se na zona residencial mais antiga da cidade de Castelo Branco, situada na Quinta Olival do Paço, que se encontra junto ao Museu Francisco Tavares Proença Júnior.



Figura 1 - Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota

A instituição encontra-se perto de jardins públicos como o Jardim do Paço e o Parque da Cidade. Para além disso, existe nesta zona o Castelo da Cidade, o Museu Francisco Tavares Proença Júnior, o Museu Cargaleiro, o Museu de Arte Sacra e a Igreja Nossa Senhora da Graça.

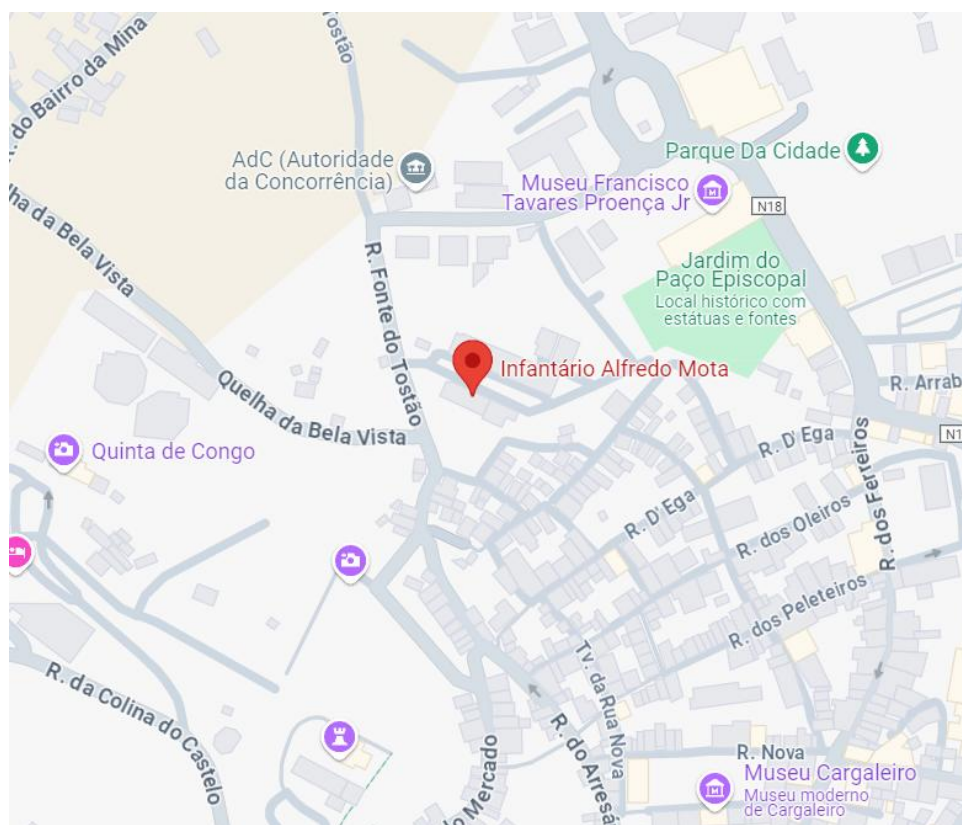


Figura 2 - Mapa localização do Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota

Fonte: <https://www.google.com/maps/place/Infant%C3%A1rio+Alfredo+Mota/@39.8274651,-7.4976716,17.02z/data=!4m6!3m5!1s0xd3d5daea32401f5:0x2d6655aea6db64b5!8m2!3d39.8273493!4d->

[7.4958721!16s%2Fg%2F11fss1kv_j?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI0MTIwNC4wKXMDSoASAFQAw%3D%3D](https://www.ttu.gov.br/ep/EgoyMDI0MTIwNC4wKXMDSoASAFQAw%3D%3D)

A Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota é uma instituição de solidariedade social que tem como objetivo apoiar a população na área da infância. A instituição começou a sua atividade como Dispensário de Puericultura Dr. Alfredo Mota, no dia 6 de março de 1930. Este projeto foi idealizado pelo Dr. José Lopes Dias, uma figura médica de grande relevo na cidade. Este projeto foi aberto com o objetivo de combater a elevada taxa de mortalidade infantil em Castelo Branco.

Devido ao aumento de crianças e recursos, a instituição foi ampliada em 1989, e posteriormente, em 1993. Em setembro de 2007, foi inaugurada a “Creche Olival do Paço”, que entrou em funcionamento no mês de novembro.

Atualmente, a instituição conta com 43 colaboradores, incluindo a diretora pedagógica, 11 educadores, 6 professores (professor de Expressão Físico-Motora, professor de Expressão Musical, Professor de Judo, professor de Dança e professor de Inglês), 15 auxiliares de educação, 1 cozinheira, 2 ajudantes de cozinha, 5 auxiliares de limpeza, 1 auxiliar de lavanderia e 1 motorista/jardineiro.



Figura 3 - Organograma da Instituição

A instituição funciona das 7h 30min às 18h 30min, dispondo de um horário de prolongamento até as 19 horas. A organização do tempo letivo e não letivo é feita da seguinte forma:

Tabela 1 - Horas letivas e não letivas das educadoras

Componente letiva	Componente não letiva
9h – 11h 30min	11h 30min – 12h 30min
12h 30 min – 13h	
14h 30min – 16h 30min	16h 30min – 17h 30min

As rotinas oferecem segurança e ajudam a criar um ritmo progressivo. A organização do tempo facilita a adaptação às atividades, promovendo a confiança e a autonomia da criança. Assim, elas aprendem a prever o que vem a seguir, respeitando as regras e desenvolvem uma sequência natural de ações no seu dia a dia.

Para as crianças, o tempo representa o “aqui e agora”, ou seja, o presente e a ação. À medida que vão adquirindo a noção do tempo, as crianças começam a antecipar momentos.

Para as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “a consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas no tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio.” (pág. 88).

O jardim de infância tem o seguinte horário de funcionamento: das 7h30 às 9h15 realiza o acolhimento das crianças, na sala 2 e 3; as crianças almoçam entre as 11h30 e as 13h; fecha às 18h30, prolongando até às 19h, dentro do seguinte calendário escolar no ano letivo de 2024/2025:

Tabela 2 - Calendário da Instituição

Abertura	2 de setembro de 2024
Interrupções Letivas	Natal: 24, 26 e 31 de dezembro de 2024 Carnaval: 4 de março o 2025 Páscoa: 17 de abril de 2025 (5ª Feira Santa)
Encerramento	31 de julho de 2025

As famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Por esse motivo, o Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota promove continuamente a inclusão dos encarregados de educação e outros

membros da família nas atividades organizadas pela instituição. Esta colaboração manifesta-se de diversas formas, nomeadamente:

- A criação de um grupo no WhatsApp para partilhar fotos e vídeos das atividades realizadas pelas crianças na sala de atividades;
- A participação das famílias em festas escolares, como o magusto, a festa de Natal e as celebrações de final de ano;
- As visitas ao Jardim de Infância para contribuir para atividades específicas, como partilhar experiências sobre as suas profissões, a hora do conto, entre outras.

Outro aspeto crucial são os protocolos estabelecidos pela instituição ao longo dos anos. A instituição tem acordos em vigor com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, a Escola Agostinho Roseta, o Centro de Ciência Viva da Floresta de Proença-a-Nova, a Guarda Nacional Republicana, a Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO), entre outros. Estes acordos proporcionam às crianças a oportunidade de interagir regularmente com outras pessoas, favorecendo assim, o desenvolvimento social e cognitivo. A instituição enfatiza a importância de as crianças desenvolverem empatia, bem como ajuda a promover atitudes de respeito e cooperação.

O horário de atendimento aos pais está aberto todas as semanas durante uma hora definida e afixada na entrada da instituição.

O Jardim de Infância integra no seu Projeto Educativo diversas estratégias que aplica nas salas de atividades com as crianças que o frequentam. Estas estratégias possibilitam a organização e o planeamento de atividades, promovendo um ensino enriquecedor e diversificado ao nível da oferta educativa. Assim, o Jardim de Infância compromete-se a implementar atividades estruturadas e espontâneas, a proporcionar experiências educativas que reforcem a ligação entre o infantário e as famílias, a desenvolver um projeto curricular para cada sala, a realizar projetos de aprendizagem e oficinas, bem como a criar um portfólio individual para cada criança.

A instituição dispõe de atividades extracurriculares. Oferece a Expressão Físico-Motora e a Expressão Musical. Para as crianças de 3 anos disponibiliza, também, o Judo, o Ballet, e o Albigym (ginástica). Para as crianças de 4 e 5 anos disponibiliza todas as anteriores mais o Inglês e o Basquetebol.

A Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota dispõe de duas instalações em funcionamento: a sede e a Creche Olival do Paço. Estas instalações encontram-se rodeadas por um espaço exterior bastante enriquecedor, incluindo dois parques infantis na sede e um parque infantil na

Creche Olival do Paço. A instituição dispõe ainda da quinta, que pode oferecer várias oportunidades para a exploração e para a aprendizagem das crianças.

As salas de atividade apresentam diversas características em comum. Todas elas proporcionam contacto visual com o exterior, permitindo uma boa iluminação natural e possibilitam o escurecimento total ou parcial do ambiente. Outro aspeto importante é o pavimento que é antiderrapante, resistente, lavável e com baixa reflexão sonora. As paredes apresentam cores claras, permitem a fixação de expositores e quadros e possuem um bom isolamento térmico e acústico.

A sede do jardim de infância é composta por rés-do-chão, 1.º andar e 2.º andar.

Tabela 3 - Recursos da sede do Jardim de Infância

Rés-do-chão	1.º andar	2.º andar
<ul style="list-style-type: none"> • 1 cozinha • 1 despensa • 1 lavandaria • 2 salas pequenas de arrumos • 1 refeitório • 3 WC para crianças • 1 WC para adultos, adaptado para pessoas com mobilidade reduzida • 1 sala polivalente • 4 salas de atividades • 2 pátios exteriores • 1 hall • 1 corredor 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 escadarias de acesso • 1 corredor • 1 secretaria • 1 sala de direção • 1 sala de educadoras • 2 WC para adultos • 3 WC para crianças • 1 copa de leites • 2 refeitórios • 2 salas de arrumos • 5 salas de atividades • Pátio exterior com baloiços, escorrega e cavalinhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 escadaria • 1 Sótão • 1 Sala



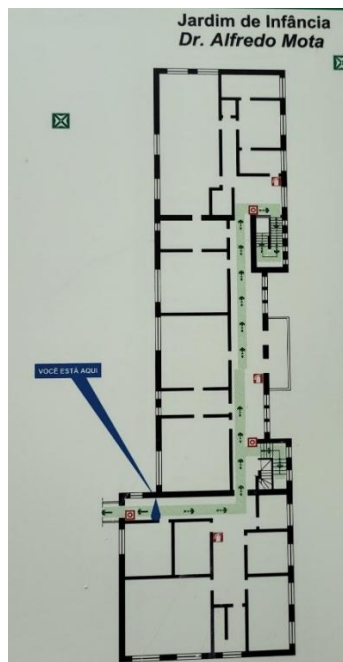


Figura 4 - Planta da Instituição, Piso 0 e 1

O Projeto educativo da Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota é uma proposta clara e bem estruturada para promover a educação das crianças com base em valores essenciais como a tolerância, a educação e a igualdade. O tema “Educar e crescer com valores” reflete uma preocupação central com a educação moral e cívica das crianças. A instituição acredita que valores como respeito, autonomia e solidariedade podem ser ensinados e reforçados no ambiente educativo.

Como objetivos, destacam-se o incentivo ao espírito empreendedor, a sensibilização das crianças para a sustentabilidade ambiental e o envolvimento das famílias no processo educativo, visando melhores aprendizagens e uma maior interação social. O educador de Infância desempenha um papel importante como observador e facilitador do conhecimento.

As atividades propostas pela instituição são diversas e pretendem promover valores e capacidades fundamentais de maneira lúdica e interativa. Os projetos como a utilização da quinta ajudam as crianças a compreenderem a importância da natureza e do trabalho colaborativo. Este tipo de projetos desenvolvem o sentido de responsabilidade e o respeito pelo meio ambiente. As atividades com os pais, como a hora do conto, são fundamentais para criar um vínculo entre os valores transmitidos na instituição e em casa. A hora do conto, por exemplo, é uma excelente prática para promover o desenvolvimento de empatia e a ligação afetiva entre pais e filhos. Os clubes da matemática, ciências e de expressão dramática não só reforçam as aprendizagens, como também oferecem uma oportunidade de trabalhar as emoções e o autoconhecimento das

crianças, capacidades fundamentais para o seu desenvolvimento emocional. Os eventos e as festividades são momentos importantes para reforçar o sentido de comunidade e cidadania e também a vivenciarem a diversidade cultural e a valorizar as tradições.

A colaboração com diversas associações é um dos pontos fortes deste projeto. Ao estabelecer estas parcerias a instituição está a proporcionar enriquecimento cultural, ajudando as crianças a entenderem a diversidade e a solidariedade, a empatia e os valores sociais.

O objetivo da instituição é garantir que pais e educadores compartilhem os mesmos valores, respeitando as diferentes perspetivas, e que os pais reforcem as atitudes e valores transmitidos na escola.

A instituição defende que, para promover a educação dos valores, é necessário proporcionar às crianças diferentes conhecimentos, práticas e atitudes que as ajudem a desenvolver critérios morais próprios, baseados na razão e no diálogo. Além disso, o jardim de infância considera que a criança precisa de relações e interações sociais que favoreçam a valorização do património natural e social, ajudando no desenvolvimento da sua identidade, autonomia, respeito pelo outro e compreensão do que é certo e errado.

1.3. Caracterização do Grupo

O grupo é constituído por 18 crianças, 6 crianças do sexo feminino e 12 crianças do sexo masculino, até ao último dia do estágio todas as crianças tinham idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, tendo todas transitado da valência creche com a mesma educadora. Todas as crianças residem na cidade de Castelo Branco.

Tabela 4 - Caracterização do grupo (Tabela retirada do Projeto Curricular de Grupo)

Valência	Sala	Idade	Meninos	Meninas	Crianças com N.E.E	Nº total de crianças
Jardim de Infância	Sala nº 9	3 anos	12	6	0	18

Na sua maioria as crianças são bastante autónomas, em momentos de higiene e momentos de refeição, nenhuma usa fralda diariamente e apenas 5 utilizam durante a sesta e nenhuma usa chucha diariamente, apenas 4 utilizam durante a sesta.

O grupo de crianças revela-se bastante afetuoso e acolhedor, demonstrando uma atitude muito receptiva em relação a novas pessoas. Mostram-se interessadas e participativas no desenvolvimento das atividades propostas, envolvendo-se com entusiasmo e curiosidade. São crianças carinhosas, que valorizam a presença do adulto, procurando frequentemente a sua atenção e aproveitando momentos para partilhar histórias, experiências pessoais e emoções.

No que diz respeito ao desenvolvimento, observam-se algumas diferenças entre os elementos do grupo, especialmente ao nível da concentração e da linguagem. A diversidade no ritmo de desenvolvimento é encarada com naturalidade e acompanhada com estratégias ajustadas às necessidades individuais, promovendo uma resposta educativa inclusiva e atenta ao bem-estar de todos.

1.4. Caracterização da Sala

A sala 9 está localizada no Piso 1 da instituição, em frente à secretaria, é espaçosa e arejada, com bastante iluminação natural. Contém 10 áreas e diversos brinquedos e materiais didáticos para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Tabela 5 - Áreas da sala

Áreas da sala	Crianças
Área do acolhimento	18
Área da biblioteca	2
Área dos animais	2
Área da calma	1
Área das expressões	2
Área da garagem	4
Área da casinha	4
Área das ferramentas	2
Área das construções	4
Área dos jogos	4 + 4

Como se verifica na tabela 5 a sala é constituída por 10 áreas, sendo elas a área de acolhimento onde todas as crianças estão presentes ao mesmo tempo, a área da biblioteca onde só há espaço para 2 crianças brincarem

simultaneamente, tal como na área dos animais, das expressões e das ferramentas. Na área da calma por norma está apenas uma criança, mas eventualmente caso mais alguma criança demonstre vontade também podem estar presentes duas crianças, nas áreas da garagem, casinha e construções podem estar 4 crianças a brincar em simultâneo. Existe ainda a área dos jogos que é onde há possibilidade de estarem até 8 crianças a brincar simultaneamente.

Estas áreas estão dispostas na sala de atividades como se observa na planta abaixo (Figura 5).

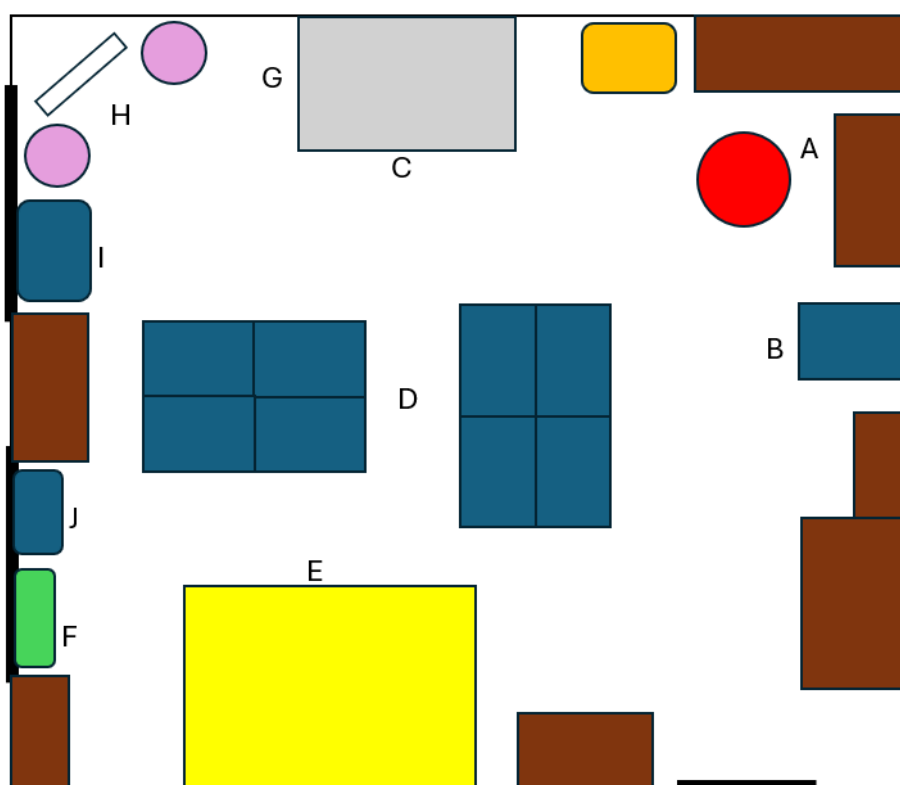


Figura 5 - Planta da sala 9

Legenda:

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| A – Área da casinha | F – Área da biblioteca |
| B – Área das ferramentas | G – Área das construções |
| C – Área da garagem | H – Área das expressões |
| D – Área dos jogos | I – Área da calma |
| E – Área do acolhimento | J – Área dos animais |

A sala contém:

- Placar grande para exposição de trabalhos;

- 1 placar pequeno para exposição de trabalhos (exterior da sala);
- Placar com os registos diários e outros de interesse;
- Manta;
- 1 armário alto para material;
- 1 armário baixo com prateleiras;
- 1 armário alto com prateleiras;
- 1 armário baixo com prateleiras e escaparate para livros;
- 1 sofá;
- 9 mesas retangulares;
- 10 cadeiras de madeira;
- 1 mesa redonda;
- 4 cadeiras de plástico na área da casinha;
- Equipamento da área da casinha (frigorífico, cama, móvel com fogão e lava-loiças)
- Diversos brinquedos, jogos de chão, jogos de mesa, construções e livros.
- 1 rádio com leitor de Cd's.

Como se verifica a sala está bastante equipada, dentro dos armários de apoio existem diversos materiais para desenho e pintura, como lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, papel amanteigado, livros, cd's, documentos de apoio da educadora, e ainda os trabalhos realizados pelas crianças.

Organização do Espaço

Segundo o Despacho n.º 268/97, de 25 de agosto, a organização do ambiente físico no pré-escolar deve promover a autonomia das crianças, deve ser diversificado e flexível e atender ao desenvolvimento integral das crianças, através da variedade das áreas e a sua disposição na sala e da variedade de materiais disponíveis.

Funcionalidade e Recursos

Os materiais presentes num ambiente educativo devem incentivar à exploração e promoção da criatividade e interação social, como por exemplo os brinquedos, os livros, a mesa redonda da área da casinha, entre outros.

Dimensão Pedagógica

Os materiais e equipamentos presentes na sala devem valorizar o trabalho das crianças, por exemplo a exposição dos mesmos em placares, promovendo o sentimento de pertença, devem incentivar a expressão individual, através das brincadeiras simbólicas de faz de conta nas diversas áreas, devem ainda estimular as aprendizagens ativas, a criança como agente da sua aprendizagem, através das brincadeiras.

A sala descrita demonstra atender amplamente às exigências e orientações pedagógicas para o pré-escolar apresentadas no Despacho n.º268/97. É bem organizada, diversificada e oferece recursos apropriados ao desenvolvimento integral das crianças.

A rotina das crianças é planeada no início do ano letivo e descrita no Projeto Curricular de Grupo. Todos os dias as crianças que chegam mais cedo à instituição são recebidas na sala em frente à porta principal e às 9h vão para as suas salas. A rotina das crianças da sala nº 9 está descrita nas tabelas abaixo. Inicialmente as crianças fazem o acolhimento, que consiste em cantar canções de bom dia, a escolha do chefe e o lanche da manhã, de seguida realizam-se as atividades estruturadas e momentos de higiene, posteriormente têm a hora de almoço e a sesta e à tarde realizam-se algumas atividades ou terminam as atividades da manhã.

Tabela 6 - Rotina (Tabela retirada do Projeto Curricular de Grupo)

Horas	Momento da Rotina
7h30 – 9h15	Acolhimento
9h15	Na sala: - Em grande grupo: Histórias, exploração de poesias, lengalengas, entre outras. Referência a assuntos propostos ou que surgem espontaneamente pelo grupo.
10h00 – 10h50	Atividades em pequenos grupos e individuais. Atividades orientadas e/ou escolhidas por cada criança nas áreas.
10h50 – 11h	Em grande grupo. Arrumação da sala. Consolidação de conhecimentos da manhã. Atividades livres no exterior.
11h10	Momentos de Higiene Pessoal.
11h15 – 12h00	Almoço.
12h00 – 12h20	Atividades livres no exterior ou na sala.
12h30 – 14h30	Descanso (Sesta).
14h40 – 15h00	Atividades em pequenos grupos e individuais.
15h10	Momento de Higiene Pessoal.
15h20 – 16h 00	Lanche
16h00	Atividades livres na sala ou no exterior. Finalização de alguns trabalhos da manhã.

A rotina inclui ainda algumas atividades extracurriculares, como Educação Física, Educação Musical, Judo, Ballet e Albigym, estas atividades são

complementares às atividades estruturadas da educadora, o horário destas atividades está na tabela seguinte, que está afixada no placar dos registos diários.

Tabela 7 - Atividades extracurriculares (Tabela retirado do placar de registos da sala de atividades)

3 anos	Atividades extracurriculares				
	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Ed. Física		9h – 9h30			
Ed. Musical				12h – 12h30	
Judo	16h30 – 17h				
Ballet		16h30 – 17h			
Albigym					

2. Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares

O Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, situado na cidade de Castelo Branco, constitui uma das principais estruturas educativas do concelho, reunindo diversos estabelecimentos de ensino que abrangem diferentes níveis de escolaridade, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

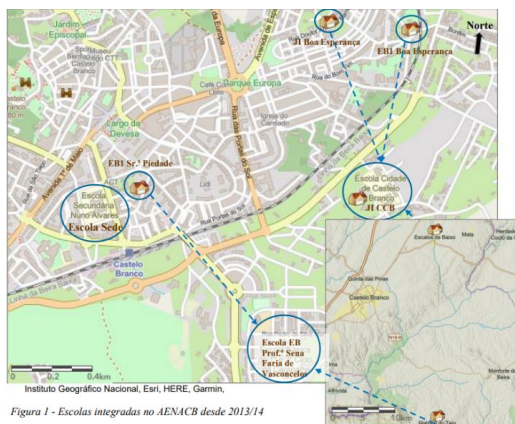


Figura 1 - Escolas integradas no AENACB desde 2013/14

Figura 6 - Localização das escolas do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares

O agrupamento tem como missão promover uma educação de qualidade, inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral dos alunos, valorizando tanto o sucesso académico como a formação cívica e social. A sua ação educativa assenta numa estreita ligação à comunidade local, integrando projetos e parcerias que enriquecem o percurso escolar e fortalecem a identidade do agrupamento. Reconhecido pela sua dimensão e diversidade de oferta educativa, o Agrupamento de Escolas Nuno Álvares assegura percursos formativos desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário contemplando também uma ampla variedade de cursos profissionais.

Quadro 1 - Oferta Educativa AENAC

Instituição	Oferta educativa
Escola Secundária Nuno Álvares	3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º ano) Ensino Secundário Regular (10.º, 11.º e 12.º ano) Cursos Profissionais
Escola Básica Cidade de Castelo Branco	Educação Pré-escolar 1.º Ciclo a 3.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ao 9.º ano)
Escola Básica Professor Doutor António Faria de Vasconcelos	1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (1.º ao 9.º ano)
EB1 da Boa Esperança	1.º Ciclo do Ensino Básico
EB1 da Senhora da Piedade	1.º Ciclo do Ensino Básico
EB1 dos Escalos de Baixo	1.º Ciclo do Ensino Básico
EB1 de Malpica do Tejo	1.º Ciclo do Ensino Básico
Jardins de Infância associados às EB1s (Boa Esperança; Senhora da Piedade; Escalos de Baixo; Malpica do Tejo)	Educação Pré-escolar / Jardim de infância

O Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco tem à sua disposição um conjunto significativo de recursos locais que podem ser aproveitados para tornar o processo educativo mais diversificado e enriquecedor. As bibliotecas, tanto a municipal como as escolares, oferecem condições para incentivar a leitura e apoiar o estudo autónomo. A presença do Instituto Politécnico na cidade representa uma oportunidade para criar parcerias e desenvolver projetos educativos em articulação com o ensino superior. No campo cultural, os museus e centros culturais disponíveis, como o Museu Cargaleiro, o Museu Francisco Tavares Proença Júnior, o Museu da Seda ou o Centro de Cultura Contemporânea, constituem espaços privilegiados para o contacto direto com a arte, a história e a criatividade, ajudando os alunos a desenvolverem competências mais amplas.

As infraestruturas desportivas, como o Estádio Municipal, as piscinas e os vários pavilhões, possibilitam a prática regular de atividades físicas, tão importantes para o equilíbrio físico e emocional dos jovens. Além disso, o agrupamento mantém ligações com entidades locais como a CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), Juntas de Freguesia, associações empresariais e a Câmara Municipal, com quem desenvolve projetos orientados para a inclusão e o apoio ao percurso formativo dos alunos.

Assim, mesmo num território marcado por desafios sociais e económicos, é possível criar uma rede de oportunidades que promova o sucesso escolar e contribua para o crescimento pessoal, social e cultural das crianças e jovens, ajudando-os a tornarem-se cidadãos ativos, conscientes e envolvidos na sociedade.

O "Projeto Educativo 2021-2024" do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares (AENACB) apresenta a orientação educativa do mesmo para um período de três anos, definindo os princípios, valores, metas e estratégias do agrupamento. Este documento procura consolidar a identidade do agrupamento, promovendo um espaço de múltiplas experiências educativas, acessível a todos, visando a qualidade e a excelência.

O AENACB valoriza o desenvolvimento integral dos seus alunos, promovendo atividades extracurriculares através de diversos clubes, que fomentam a socialização, o interesse por temáticas atuais e a prática de atividade física. Entre estes, destacam-se o Clube de Música e Percussão, o Clube de Jornalismo, o Clube da Ciência, o Clube de Robótica, o Clube de Leitura e Escrita Lúdica, o Clube de Dança, entre outros.

Em 2021, o agrupamento contava com um total de 2.030 alunos, distribuídos por 97 turmas. No pré-escolar estavam matriculados cerca de 125 alunos (7 turmas), no 1.º ciclo encontravam-se 510 alunos (27 turmas), no 2.º ciclo 322 alunos (15 turmas) e no 3.º ciclo 493 alunos (22 turmas). O ensino secundário representava o maior número de estudantes, com 540 alunos (23 turmas), enquanto o ensino profissional contava com 40 alunos (3 turmas).

Com base nos dados referentes ao ano de 2021, a instituição contava com um total de 347 recursos humanos. Destes, 250 pertenciam ao pessoal docente, 5 eram técnicos especializados, 14 desempenhavam funções como técnicos administrativos e 78 integravam a equipa de assistentes operacionais.

O agrupamento dispõe de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que acompanha alunos referenciados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e presta apoio a famílias em situação de vulnerabilidade. Com base nos últimos dados, este gabinete acompanhou os alunos disponibilizando, além disso, serviços como apoio psicológico, apoio psicopedagógico, mediação comportamental e educativa, orientação vocacional, entre outros.

No âmbito da inclusão e da aprendizagem, o agrupamento implementa medidas de suporte adequadas às necessidades dos seus alunos, contando com mais de 100 estudantes abrangidos por medidas universais, seletivas e adicionais. Enquanto agrupamento de referência para alunos com multideficiência, dispõe de uma Unidade de Apoio Especializado, localizada na Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos. Paralelamente, as escolas oferecem um gabinete de apoio à família, onde são trabalhadas áreas como acompanhamento psicológico, mediação socioeducativa e animação sociocultural.

O Projeto Educativo do agrupamento, intitulado “Um caminho com orientação, confiança, compromisso e inspiração!”, baseia-se em seis princípios: qualidade educativa, cidadania e participação, saber e saber-fazer, equidade social, inclusão e respeito pela diferença, e cooperação e abertura ao meio. Estes princípios orientam o desenvolvimento do Plano de Ação Estratégica, com uma visão de escola inclusiva, colaborativa e voltada para o futuro.

Segundo uma análise SWOT apresentada no documento são identificados os pontos fortes, destacando-se o corpo docente estável e experiente, a diversidade de atividades e projetos educativos (como Erasmus, Eco-Escolas e Olimpíadas), a existência de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e a participação no Programa TEIP, que facilita a obtenção de recursos para enfrentar desafios pedagógicos e de inclusão. No entanto, o agrupamento enfrenta dificuldades relacionadas com o envelhecimento do corpo docente, a falta de equipamentos informáticos atualizados e a limitada oferta de cursos profissionais. As oportunidades incluem a integração de alunos imigrantes, o estabelecimento de parcerias institucionais com várias entidades locais e a possibilidade de participar em projetos educativos inovadores. Por outro lado, surgem constrangimentos associados à diminuição da população estudantil, às dificuldades de integração de alunos estrangeiros e aos problemas socioeconómicos das famílias, que afetam o desempenho escolar e aumentam o risco de abandono escolar.

O AENACB assume como missão proporcionar momentos de aprendizagem diversificados e contextualizados, estabelecendo uma ligação estreita com a realidade social, cultural e económica em que os seus alunos se inserem.

A visão do agrupamento centra-se na construção de um modelo de escola inclusiva, inovadora, colaborativa e aberta à comunidade. Pretende formar cidadãos conscientes, capazes de enfrentar desafios futuro e de contribuir para o bem comum. A missão do agrupamento é oferecer a cada aluno um currículo adaptado às suas necessidades, promovendo o espírito empreendedor e a consciência ambiental. Os valores orientadores incluem a cooperação, solidariedade, justiça, liberdade e igualdade de oportunidades.

O projeto educativo define ainda um conjunto de finalidades educativas, como a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, incentivando o trabalho colaborativo entre docentes, o reforço da educação para a cidadania, a diversificação de percursos formativos e a promoção da participação dos encarregados de educação nas atividades escolares. A monitorização e avaliação do projeto são realizadas de forma contínua, envolvendo o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral, através da análise de dados, questionários e relatórios de avaliação, com vista a ajustar estratégias e melhorar o desempenho escolar.

Em conclusão, o "Projeto Educativo 2021-2024" do Agrupamento de Escolas Nuno Álvares é um documento estratégico e dinâmico, ajustado às transformações sociais e educativas contemporâneas. O seu principal objetivo é promover uma educação de qualidade, inclusiva e adaptada às necessidades da comunidade educativa, tendo em conta os desafios e constrangimentos específicos do contexto em que se insere.

2.2. Caracterização da Escola Básica António Sena Faria de Vasconcelos

A Escola Básica António Sena Faria de Vasconcelos, pertencente ao Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco, é uma instituição pública que integra turmas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Situada no bairro da Carpalha, numa zona urbana da cidade de Castelo Branco com população diversificada em termos socioeconómicos, esta escola homenageia António Sena Faria de Vasconcelos, um pedagogo de renome em Portugal, ligado ao movimento da "Escola Nova".

A escola apresenta instalações adequadas e devidamente equipadas, proporcionando aos alunos um ambiente confortável e propício à aprendizagem. A entrada da escola é comum a todos os alunos e professores e encontra-se devidamente assegurada por responsáveis pela portaria, que controlam a entrada e saída dos alunos através da validação de cartões. O portão permanece trancado, sendo apenas aberto mediante autorização dos funcionários, garantindo, assim, a segurança de toda a comunidade escolar.

O estabelecimento de ensino é composto por quatro edifícios interligados por um corredor coberto e amplo, o qual, além de facilitar a circulação, é utilizado pelos alunos para momentos de recreio. À entrada localizam-se o PBX, a secretaria, a sala dos professores, a reprografia e algumas salas destinadas a turmas do 1.º ciclo. Ao longo do corredor encontram-se dois blocos, um à esquerda e outro à direita, destinados às turmas do 2.º e 3.º ciclos. No final do corredor situa-se o último bloco, que integra o refeitório, o bar dos alunos, casas

de banho, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e ainda salas específicas para turmas do 1.º e 2.º anos de escolaridade. Estas salas, localizadas na zona do bar dos alunos, estão separadas por portas de vidro e mantêm-se fechadas durante o horário letivo, sendo trancadas durante a hora de almoço para garantir a segurança dos espaços.

As salas de aula encontram-se equipadas com quadros interativos, material didático atualizado e recursos digitais, favorecendo práticas pedagógicas inovadoras. A escola possui ainda uma biblioteca escolar bem equipada, laboratórios de Ciências e Físico-Química, uma sala de Informática com acesso à internet e softwares educativos, um pavilhão gimnodesportivo, separado do edifício principal e um polidesportivo exterior, onde decorrem as aulas de Educação Física e torneios escolares. O espaço exterior da escola é amplo, contando com campos de futebol, basquetebol, ténis, pistas de atletismo e caixas de areia, proporcionando diversas oportunidades de prática desportiva e de recreação. No espaço exterior localiza-se um pátio coberto, destinado a permitir que os alunos usufruam dos seus intervalos ou realizem outro tipo de atividades em dias de condições meteorológicas adversas.

A oferta educativa da escola contempla programas de apoio ao estudo e um conjunto diversificado de atividades extracurriculares, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Paralelamente, são implementadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ajustadas às necessidades individuais dos alunos, assegurando uma resposta educativa equitativa e inclusiva.

A Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos conta com uma equipa docente e não docente experiente e uma comunidade escolar envolvida, incentivando os alunos a participarem ativamente na vida escolar e a desenvolverem valores de cidadania e responsabilidade.



Figura 7 - Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria Vasconcelos

2.3. Caracterização da Turma

A turma atribuída para a realização da prática profissional foi a turma do 1º A da Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos. A turma é constituída por 20 alunos, 8 alunos do sexo masculino e 12 alunos do sexo feminino, que variavam entre os 6 e os 7 anos de idade quando se deu início à prática profissional.

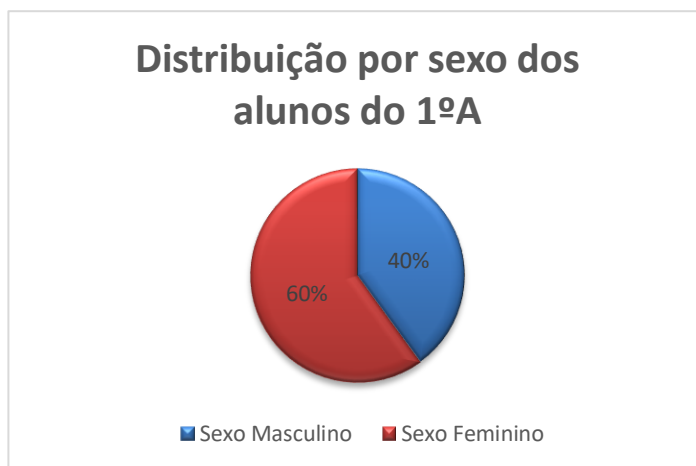


Gráfico 1 - Percentagem de alunos do sexo masculino e feminino

O gráfico apresenta a distribuição dos alunos da turma do 1ºA por sexo, indicando que 60% são do sexo feminino e 40% do sexo masculino.

A turma do 1º A é caracterizada pelos diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem. Apesar dessas diferenças, no geral, os alunos são interessados e participativos. Evidenciam-se alguns alunos com problemas de concentração, com dificuldades ao nível da expressão escrita/oral e ao nível do desenvolvimento do raciocínio matemático. Existem ainda alguns alunos que apresentam problemas a nível comportamental.

Na turma existem duas alunas que estão num nível bastante abaixo dos restantes, uma das alunas não frequentou o pré-escolar e tem imensas dificuldades de aprendizagem, encontrando-se ainda em processo de aprendizagem das vogais. A outra aluna chegou a Portugal a meio do 2º período e não reconhecia as letras do alfabeto, tendo alguns problemas de expressão e compreensão oral. Estas duas alunas são acompanhadas por uma professora de apoio que está todas as manhãs na sala a trabalhar com elas e com alguns alunos que apresentam algumas dificuldades em determinados conteúdos trabalhados.

Na turma existe ainda um aluno que se encontra em cadeira de rodas, sendo completamente dependente, não fala mas produz sons que representam o sim e o não, no entanto tem uma boa compreensão oral, as atividades realizadas com este aluno são imagens com objetos e sílabas que lhe são mostradas, e

realizadas questões de resposta curta e direta (sim ou não). Este aluno é acompanhado por uma professora de educação especial que está com ele duas vezes por semana e frequenta as aulas apenas no período da manhã.

Existem ainda rotinas que os alunos já têm em mente e sabem que têm sempre de realizar. Essa rotina caracteriza-se pela realização de uma fila à entrada da sala para entrar na sala após a ida à casa de banho, o mesmo acontece no fim de cada pausa.

As atividades letivas desta turma iniciam-se às 9h00 e terminam às 17h 00. Em relação a atividades extracurriculares, os alunos têm Artes, Música e Educação Física. O horário realizado nos dias de estágio está apresentado na tabela abaixo.

Tabela 8 - Horário realizado nos 3 dias de estágio

Tempos		Terça	Quarta	Quinta	
08.00 – 09.00	Componente de Apoio à Família				
09.00 – 10.00		Matemática	Português	Matemática	
10.00 – 11.00		Matemática	Português	Matemática	
11.00 – 12.00			Matemática	Português	
12.00 – 13.30	Almoço Componente de Apoio à Família				
13.30 – 14.30		Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio	
14.30 – 15.30		Educação Artística (artes visuais)	Educação Artística (teatro)	Apoio ao estudo	
15.30 – 16.00	Intervalo				
16.00 – 17.00		E.F.			

2.4. Caracterização da Sala

Na sala existem 3 armários onde são colocados materiais dos alunos, um quadro de giz, um quadro interativo e 3 quadros de cortiça onde são colocados trabalhos realizados pelos alunos. Num dos armários encontram-se os dossiês que os alunos utilizam para organizar os trabalhos realizados nas aulas, os manuais escolares e outros recursos do manual adotado. São os alunos que organizam os seus dossiês, desse modo tornam-se autónomos e responsáveis, competências que devem ser trabalhadas nestas idades.

A disposição da sala de aula e os lugares de cada aluno são alterados várias vezes ao longo do ano letivo, de acordo com as necessidades. Esta flexibilidade tem como objetivo promover um ambiente mais favorável à aprendizagem, estimular novas interações entre os alunos e facilitar o acompanhamento individualizado por parte da professora. A reorganização dos lugares também

permite mitigar eventuais problemas de comportamento, enquanto contribui para o desenvolvimento de competências sociais e de trabalho em grupo.

O ambiente de sala é acolhedor, com diversos materiais visuais afixados, como o alfabeto, os números, regras da sala e produções dos próprios alunos, criando um espaço que valoriza o trabalho desenvolvido e reforça a autoestima das crianças. A docente titular revela grande empenho e sensibilidade em adaptar as estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem diferenciada e inclusiva. A colaboração entre a professora titular, a professora de apoio e a docente de educação especial revela-se essencial para o acompanhamento eficaz dos alunos com maiores dificuldades, garantindo que todos tenham acesso ao currículo e consigam progredir, dentro das suas possibilidades.

De modo geral, a turma demonstra um bom ambiente de aprendizagem, marcado pela curiosidade, respeito e entreajuda. As rotinas estabelecidas, a estrutura física da sala e o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que estas cresçam num contexto seguro, motivador e inclusivo.

Capítulo II

Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

1. A Educação de Infância

A Educação Pré-Escolar constitui a primeira etapa da educação básica, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento integral da criança e na promoção de aprendizagens significativas. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) reforçam esta visão, salientando a importância de proporcionar experiências diversificadas e integradoras que permitam às crianças desenvolver competências fundamentais para o seu percurso escolar e para a vida em sociedade. Estas orientações sublinham também o papel do educador enquanto mediador de aprendizagens, promotor de ambientes educativos ricos, desafiantes e ajustados às necessidades e interesses de cada criança.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que estabelece o perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico, sublinha que a qualidade da Educação Pré-Escolar depende, em grande medida, da ação pedagógica do educador, que deve ser capaz de planejar, avaliar e refletir sobre a prática, garantindo uma resposta educativa adequada às especificidades das crianças e ao seu contexto. Este documento evidencia ainda a centralidade do educador enquanto profissional capaz de articular saberes, promover a inclusão e assegurar a participação ativa das famílias e da comunidade no processo educativo.

Neste sentido, a qualidade em Educação Pré-Escolar é entendida como um elemento fundamental. Tal como referem Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima e Peixoto (2009), a qualidade deve ser perspectivada em múltiplas dimensões, desde a organização do ambiente educativo e das interações estabelecidas, até à intencionalidade pedagógica das práticas. A qualidade não se esgota na existência de recursos, mas manifesta-se sobretudo na forma como estes são utilizados para favorecer aprendizagens e promover o bem-estar das crianças.

Desta forma a Educação Pré-Escolar torna-se uma etapa crucial na formação da criança, sustentada em documentos legislativos e orientadores que lhe conferem identidade própria e relevância no sistema educativo português. Através da valorização da qualidade das práticas, do papel central do educador e da criação de ambientes educativos inclusivos e estimulantes, cumpre-se o propósito de contribuir para o desenvolvimento global e equilibrado de cada criança, preparando-a para os desafios futuros. Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), esta etapa educativa visa apoiar o desenvolvimento harmonioso da criança em diferentes dimensões, social, emocional, cognitiva e motora, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e participativos. Assim, a Educação Pré-Escolar não se reduz a uma preparação para o ensino básico, mas assume-se como um contexto educativo de pleno direito, com objetivos próprios e específicos.

2. Organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

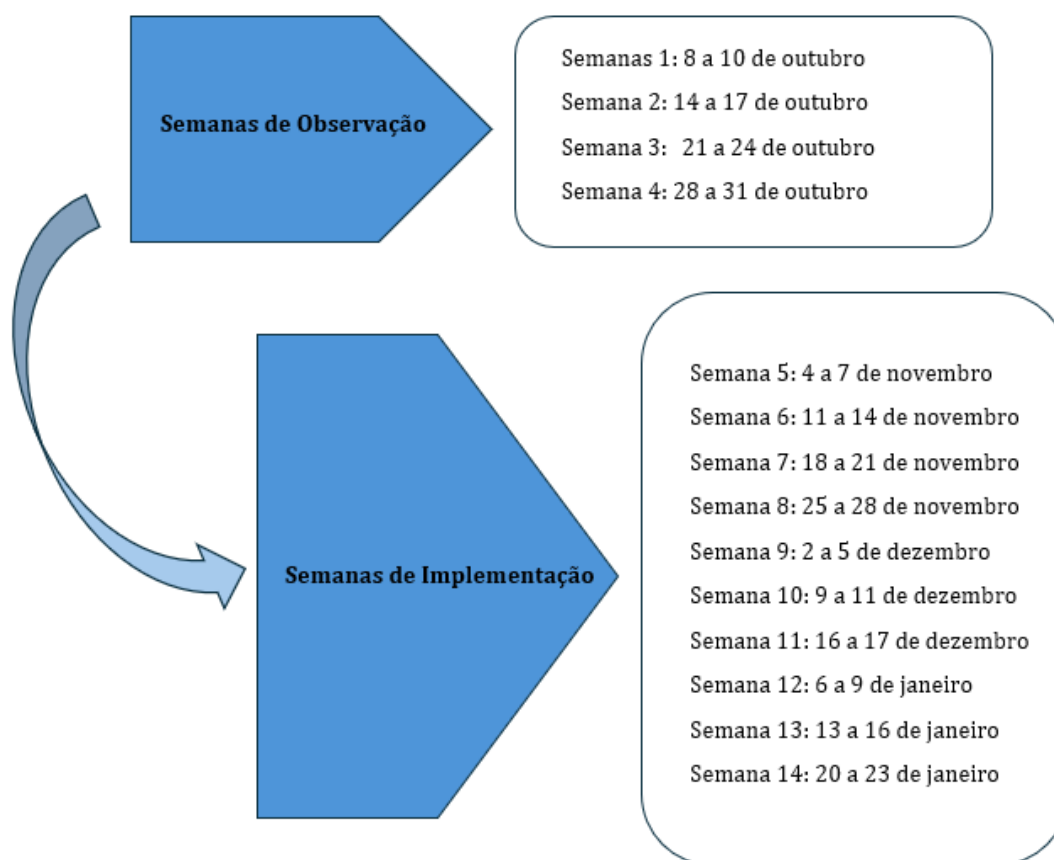
A prática supervisionada em Educação Pré-Escolar teve lugar na Associação Jardim de Infância Dr. Alfredo Mota, decorrendo entre dia 8 de outubro de 2024 e 23 de janeiro de 2025. Com uma duração total de 14 semanas, este período incluiu quatro semanas dedicadas à observação e dez semanas dedicadas à implementação da ação pedagógica, realizada em paralelo com o estudo/investigação. Todo o percurso foi desenvolvido de forma individual.

O período de observação, com a duração de quatro semanas revelou-se uma etapa fundamental no contexto da prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar, no âmbito do mestrado. Esta fase permitiu um contacto inicial aprofundado com o contexto educativo, possibilitando a recolha de informações essenciais sobre a dinâmica do grupo, as rotinas estabelecidas, os recursos disponíveis e as estratégias pedagógicas em uso. Para além de favorecer a minha integração no quotidiano da instituição, a observação constituiu-se como base para a construção de um diagnóstico pedagógico rigoroso, orientando a planificação das intervenções subsequentes, indispensável para o desenvolvimento de uma ação pedagógica ajustada às necessidades e potencialidades do grupo de crianças.

As dez semanas destinadas à implementação constituíram a fase central da prática pedagógica supervisionada, na qual se desenvolveram as atividades e projetos planeados com base no diagnóstico realizado durante o período de observação. Esta etapa possibilitou a aplicação de estratégias pedagógicas diversificadas, alinhadas com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e com as necessidades e interesses do grupo de crianças.

De acordo com Zabalza (1994, p. 49), a prática letiva é o momento em que o futuro educador “articula teoria e prática, transformando o conhecimento académico em ação pedagógica contextualizada”. Assim, cada intervenção foi concebida de forma intencional, integrando objetivos de desenvolvimento global da criança e privilegiando o brincar como eixo estruturante do processo educativo, em consonância com o foco da investigação. Além de promover aprendizagens significativas, esta fase proporcionou momentos de reflexão contínua sobre a eficácia das estratégias utilizadas, permitindo reajustar a prática com base nas respostas observadas, resultados obtidos e no feedback recebido.

Quadro 2 - Prática Supervisionada EPE



2.1. Reflexão das Semanas de Observação

A realização das primeiras semanas de observação no contexto do jardim de infância foi, para mim, uma etapa fundamental no meu processo de formação e desenvolvimento profissional enquanto futura educadora de infância. Este período inicial permitiu-me aproximar, de forma gradual e consciente, da realidade educativa, ajudando-me a compreender as dinâmicas do grupo, as rotinas diárias, as interações entre as crianças e entre estas e os adultos, bem como as suas necessidades e interesses específicos.

A reflexão decorrente desta observação evidenciou a necessidade de adotar uma prática pedagógica que seja simultaneamente reflexiva, intencional e ajustada ao contexto. Vygotsky (1978) sublinha que o desenvolvimento infantil é fortemente influenciado pelas interações sociais e pelo papel mediador do adulto, o que implica uma ação pedagógica atenta às necessidades específicas de cada criança e ao momento em que estas emergem.

Por outro lado, Piaget e Inhelder (2003) destacam a importância de compreender os processos internos de construção do conhecimento,

sustentando que a criança aprende ativamente a partir das experiências que vivencia. Assim, relacionar o que observei com estas referências teóricas permitiu-me compreender que uma prática pedagógica significativa exige constante análise, intencionalidade e adaptação às características individuais e ao contexto educativo.

Durante estas semanas, procurei observar atentamente cada criança, não apenas como parte de um grupo, mas como um ser único, com o seu ritmo, a sua forma de comunicar e as suas preferências. Esta observação sistemática foi essencial para compreender as dimensões do desenvolvimento infantil social, emocional, cognitivo e motor, tal como é valorizado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97). Ao longo deste processo, percebi também a importância de um ambiente educativo estruturado, mas flexível, que proporcione segurança e bem-estar, enquanto promove a autonomia e a curiosidade das crianças. Segundo as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), o educador deve assumir um papel de observador e mediador, capaz de planejar e organizar experiências de aprendizagem que respondam aos interesses, necessidades e potencialidades de cada criança. A observação contínua permite ajustar as práticas pedagógicas, promovendo um desenvolvimento harmonioso e integral. Neste sentido, compreendi que a observação não é apenas uma técnica, mas uma atitude pedagógica fundamental, que sustenta uma ação educativa intencional e reflexiva. Assim, a partir das informações recolhidas, foi possível adequar as estratégias e atividades, valorizando a individualidade de cada criança e contribuindo para a construção de um ambiente educativo inclusivo, participativo e estimulante.

Foi particularmente interessante perceber como o espaço e a rotina influenciam o comportamento e o envolvimento das crianças. Observei, por exemplo, que momentos de transição podem gerar alguma agitação, o que me levou a refletir sobre estratégias de gestão do grupo, como o uso de canções ou pequenos jogos para facilitar essas passagens. Esta observação fez-me compreender que o papel do educador vai muito além da planificação de atividades, exige sensibilidade, flexibilidade e capacidade de adaptação às necessidades do grupo.

Durante este período, percebi também, à luz da teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979), que o desenvolvimento da criança está profundamente ligado ao contexto em que está inserida. Observar as interações entre o jardim de infância, as famílias e a comunidade ajudou-me a entender a importância de uma abordagem educativa que valorize as experiências de cada criança e respeite a sua individualidade.

Estas primeiras semanas foram igualmente fundamentais para refletir sobre o papel central do brincar no processo educativo. Através das atividades lúdicas e criativas, pude observar como as crianças exploram, experimentam e constroem o seu próprio conhecimento. O brincar revelou-se uma poderosa

ferramenta de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento da imaginação, a cooperação entre pares e a expressão de emoções. Estes momentos evidenciaram que a educação pré-escolar deve constituir-se como um espaço de experiências significativas e ricas em interação, tal como defendem Frost, Wortham e Reifel (2012). Outro aspeto que me marcou foi observar o desenvolvimento da autonomia das crianças nas tarefas do quotidiano, como a alimentação, a arrumação dos materiais ou os cuidados de higiene. Estas pequenas ações têm um enorme valor educativo, pois promovem a responsabilidade e o sentido de pertença. Compreendi, à luz de Vygotsky (1978), que o papel do educador é o de mediador, aquele que apoia a criança no seu percurso, respeitando o seu ritmo e incentivando-a a progredir na sua zona de desenvolvimento proximal.

Estas semanas de observação foram, sem dúvida, um período de grande aprendizagem e de reflexão pessoal. A convivência diária com as crianças e com a equipa educativa permitiu-me desenvolver competências fundamentais, como a empatia, a escuta ativa e a capacidade de observar de forma intencional. Senti-me progressivamente mais integrada no grupo, construindo relações de confiança e proximidade que considero essenciais para um ambiente educativo acolhedor e inclusivo.

Em suma, estas semanas de observação foram muito significativas para mim, pois permitiram-me compreender com maior profundidade o contexto do jardim de infância, refletir sobre a prática pedagógica e perceber o quanto o olhar atento e a reflexão constante são essenciais para crescer como futura educadora. Saio desta fase com um entendimento mais sólido de que educar é um processo de escuta, de observação e de construção conjunta com as crianças, um caminho de aprendizagem contínua, sustentado nos princípios pedagógicos que orientam a educação pré-escolar.

2.2. Apresentação e reflexão das atividades desenvolvidas

2.2.1. Planos diários

As intervenções desenvolvidas durante a prática pedagógica foram fundamentadas em tabelas diárias, elaboradas em colaboração com a educadora. Esta tabela apresentava os temas a serem trabalhados ao longo do dia destacando, para cada área de conteúdo, os objetivos específicos a alcançar.

Tabela 9 - Matriz da tabela dos planos diários

Planificação Diária – Dia de Mês			
Local:		Faixa etária: 3 anos	
Tema:			
Área/ Domínio	Conteúdos e Aprendizagens a promover	Atividade	Materiais
Estratégias:			

A planificação diária, desenvolvida no âmbito da prática supervisionada, constituiu um instrumento pedagógico essencial para a organização e intencionalidade da intervenção educativa. O preenchimento da tabela que servia de base a este processo não se resumia a uma formalidade, mas configurava-se como um exercício de articulação entre três dimensões fundamentais, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a colaboração e supervisão da educadora cooperante e o conhecimento do grupo de crianças, com particular atenção aos seus interesses, necessidades e preferências.

O preenchimento iniciava-se com a identificação da data, do local e do tema, sendo o tema escolhido de forma criteriosa em colaboração com a educadora. O tema podia emergir de projetos em curso, de acontecimentos significativos ou, sobretudo, dos interesses manifestados pelas crianças, respeitando o princípio defendido pelas OCEPE de que o currículo deve partir das experiências e vivências do grupo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Este ponto revelava-se crucial, pois assegurava a pertinência da planificação e a construção de aprendizagens significativas, ao permitir que as crianças se sentissem motivadas e envolvidas nas atividades propostas.

Seguidamente, procedia à seleção da(s) área(s) e domínio(s) de conteúdo a trabalhar, de acordo com a estrutura das OCEPE, que agrupam a ação educativa em três grandes áreas, Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e Conhecimento do Mundo. A escolha do domínio era intencional e fundamentada, procurando promover um equilíbrio entre as várias dimensões do desenvolvimento da criança e garantir a diversidade de experiências ao longo do percurso educativo.

Após a seleção da área ou domínio, definia o campo de conteúdos e aprendizagens a promover, o qual traduzia os objetivos gerais das OCEPE em atividades pedagógicas adaptadas à faixa etária de três anos. Estes conteúdos eram formulados de forma clara e operacional, integrando dimensões como o

desenvolvimento da autonomia e da identidade, a comunicação verbal e não verbal, a motricidade fina e global, a capacidade de observação e exploração, ou ainda a criatividade e expressão artística. A adaptação às características específicas do grupo revelava-se fundamental, na medida em que as aprendizagens só se consolidam quando partem das necessidades reais das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No campo da atividade, descrevia a proposta pedagógica a desenvolver, sempre em concordância com os objetivos delineados. A atividade era pensada para conjugar a intencionalidade educativa com a dimensão lúdica, dado que o brincar é considerado pela literatura e pelas próprias OCEPE como a principal forma de aprendizagem em idade pré-escolar. Assim, podiam ser planificadas leituras de histórias seguidas de exploração plástica, jogos de movimento, atividades de expressão musical, experiências de descoberta da natureza ou projetos coletivos que promovessem a cooperação. A atividade era, portanto, o meio privilegiado para operacionalizar os conteúdos, respeitando simultaneamente os interesses do grupo.

Na rubrica de materiais, registava os recursos necessários à concretização da atividade. A escolha dos materiais não era neutra, mas intencional e pedagógica, valorizando a diversidade de estímulos, a segurança, a adequação à idade e a sustentabilidade, de acordo com uma perspetiva de educação para a cidadania desde cedo. Este cuidado refletia a importância de proporcionar experiências multissensoriais, que estimulassem a curiosidade e a exploração autónoma das crianças.

Por fim, no campo das estratégias, definia as opções metodológicas e organizacionais que orientariam a prática. Estas incluíam a organização do espaço e do grupo e as metodologias a utilizar. Nas estratégias incluía ainda a diferenciação pedagógica, assegurando que todas as crianças tinham oportunidade de participar e aprender, independentemente do seu nível de desenvolvimento ou das suas características individuais.

Este processo de planificação não era realizado de forma isolada, mas em constante diálogo e colaboração com a educadora cooperante, garantindo a articulação com a planificação semanal e anual e com a prática pedagógica em vigor na instituição. Desta forma, a planificação diária assumiu um papel que ultrapassa a mera organização logística. Por um lado, conferiu estrutura e propósito à prática docente, por outro, serviu como um objeto crítico da intervenção. Ao analisar o que foi planeado face às reações dos alunos, foi possível ajustar o percurso educativo, garantindo que a prática se mantivesse sensível às necessidades do grupo e fiel aos objetivos de aprendizagem.

Neste sentido, a planificação diária constituiu, ao longo da prática supervisionada, um exercício de integração entre teoria e prática, onde as orientações curriculares se concretizavam em propostas pedagógicas contextualizadas e ajustadas ao grupo. Mais do que um documento descritivo

funcionava como um guia flexível, aberto à adaptação em função das interações e das dinâmicas emergentes no quotidiano do jardim de infância, em consonância com o princípio das OCEPE de que a planificação deve ser simultaneamente intencional e flexível.

2.2.2. Planos das 10 semanas de implementação e respetivas reflexões

Durante as dez semanas de prática supervisionada em contexto pré-escolar, com crianças de três anos, foi implementada uma rotina pedagógica estruturada em torno de temas semanais/diários, visando a promoção de aprendizagens significativas e integradas nas diversas áreas do desenvolvimento infantil. Esta organização temática baseou-se no currículo por atividades e na pedagogia dos temas geradores (Oliveira-Formosinho, 2016), abordagem que considera o interesse da criança como ponto de partida para a aprendizagem e privilegia a exploração ativa do conhecimento a partir de situações concretas e contextualizadas. Segundo esta autora, trabalhar com temas geradores permite ligar o ensino à experiência quotidiana da criança, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento integral, ao integrar dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Descrição das Atividades e Fundamentação Teórica

Semana 5: Alimentação, Sismos, Magusto e Teatro (S. Valentim)

Tabela 10 - Semana 5

Data	Atividades
4/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura da história “Não tens de gostar, só tens de comer” de Heath McKenzie. ○ Diálogo com as crianças sobre alimentação saudável, conteúdo presente na história. ○ Realização da atividade “Alimentação saudável e não saudável”. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
5/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visualização do vídeo “Quando a terra treme” do Tinoni e companhia. ○ Diálogo com as crianças sobre sismos e medidas de segurança. ○ Simulação de um sismo na instituição. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
6/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diálogo sobre a Visita de Estudo ao Centro de Interpretação Ambiental.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração de um ramo de castanheiro, de castanhas e ouriços. ○ Pintura de colares em forma de castanha para a Festa do Magusto da instituição. ○ Grafismo com castanhas. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
7/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização de um teatro “A lenda de São Martinho” planeado pelas estagiárias. ○ Pictograma “A lenda de São Martinho”. ○ Continuação da pintura dos colares para a Festa do Magusto. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.

Concluído o período inicial de quatro semanas de observação, durante o qual foi possível analisar o funcionamento da instituição, as rotinas quotidianas do grupo, as práticas pedagógicas da educadora e da auxiliar de ação educativa, bem como as atitudes e comportamentos das crianças em diferentes situações e atividades, teve início a primeira semana de implementação. Nesta fase, assumi a responsabilidade de planear, propor e desenvolver atividades, integrando igualmente a gestão e organização das rotinas do grupo.

Desde os primeiros momentos da minha intervenção, tornou-se evidente a motivação do grupo para aprender, bem como o entusiasmo e a curiosidade com que se envolviam nas propostas apresentadas. As crianças demonstraram interesse em explorar novos conteúdos e disponibilidade para experimentar diferentes desafios, revelando, em diversos momentos, iniciativa própria. Para além disso, verificou-se uma clara predisposição para a comunicação, expressa pela vontade de partilhar ideias, colocar questões e relatar experiências pessoais. Esta atitude participativa contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo, favorecendo não apenas a construção de conhecimento, mas também o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas.

Dia 4/11

As atividades desenvolvidas sobre alimentação saudável revelaram-se de grande pertinência para a promoção de aprendizagens significativas no grupo. A leitura da história “Não tens de gostar, só tens de comer” de Heath McKenzie, seguida de um diálogo orientado sobre os hábitos alimentares saudáveis das crianças do grupo e da atividade prática “Alimentação saudável e não saudável”, que consistia em colocar imagens de alimentos saudáveis e não saudáveis nas caixas correspondentes, constituíram momentos pedagógicos de elevada relevância. Neste sentido, a exploração da narrativa e a conversa coletiva permitiram que as crianças relacionassem o conteúdo da história com as suas próprias vivências, mobilizando saberes prévios e ampliando-os.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), a aprendizagem em idade pré-escolar é mais eficaz quando as crianças participam ativamente e têm oportunidade de experimentar. Isso verificou-se no momento da refeição, quando várias crianças, que inicialmente recusavam experimentar determinados alimentos, demonstraram curiosidade e disponibilidade para provar a alface. Para muitas delas, essa experiência revelou-se positiva, levando-as a expressar satisfação e orgulho pelo facto de terem experimentado e gostado, partilhando comigo a descoberta com grande entusiasmo.

Desta forma, estas atividades não só favoreceram a aquisição de conhecimentos acerca da alimentação saudável, como também tiveram impacto imediato nos comportamentos alimentares do grupo, confirmando a importância de práticas pedagógicas que integrem a literatura infantil, o diálogo e a experimentação como estratégias para promover hábitos de vida saudáveis (Oliveira-Formosinho, 2007).



Figura 8 – História “Não tens de gostar, só tens de comer”



Figura 9 - Atividade "alimentação saudável e não saudável"

Dia 5/11

As atividades relacionadas com a temática dos sismos mostraram-se igualmente relevantes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e para a sensibilização das crianças relativamente a situações de risco. A visualização do vídeo “Quando a Terra treme” do Tinoni e Companhia, seguida de um diálogo reflexivo sobre os fenómenos sísmicos e as medidas de segurança a adotar, constituiu um ponto de partida essencial para a compreensão de conceitos complexos, através de uma abordagem lúdico-pedagógica. De acordo com Vygotsky (1978), a mediação do adulto e o uso de diferentes recursos culturais facilitam a apropriação de novos conhecimentos, mesmo quando estes se encontram acima do nível de desenvolvimento atual da criança.

A simulação de um sismo na instituição permitiu transformar a aprendizagem teórica em prática. Como defendem Hohmann e Weikart (2011), as crianças aprendem de forma mais eficaz quando participam ativamente e têm oportunidade de vivenciar situações em contextos concretos. A simulação de sismo proporcionou às crianças a oportunidade de praticar ativamente comportamentos de segurança, compreender o papel essencial das regras e reconhecer a importância da cooperação em emergências. Para crianças de três anos, a aprendizagem visual e por imitação é crucial, pois encontram-se no Estádio Pré-Operatório, onde o pensamento é predominantemente intuitivo e a assimilação de novos conceitos ocorre através da observação e da ação (Piaget & Inhelder, 1993; Bandura, 1971).

Para além disso, Oliveira-Formosinho (2007) sublinha que a educação de infância deve promover aprendizagens que preparem a criança para a vida, articulando conhecimentos, valores e atitudes. Neste caso, as atividades realizadas não só contribuíram para o desenvolvimento de competências de cidadania e segurança, como também fomentaram a confiança das crianças na sua capacidade de agir adequadamente em situações adversas.



Figura 10 – Vídeo “Quando a terra treme”



Figura 11 – Medidas de segurança



Figura 12 – Simulação de um sismo

Dia 6/11

As atividades desenvolvidas em torno da temática do Magusto e da visita de estudo ao Centro de Interpretação Ambiental revelaram-se fundamentais para promover aprendizagens contextualizadas e significativas. O diálogo sobre a visita permitiu às crianças relembrar e partilhar as suas experiências, mobilizando a memória e a capacidade de expressão oral.

A exploração de elementos naturais, como o ramo de castanheiro, as castanhas e os ouriços, proporcionou uma experiência sensorial e investigativa, permitindo às crianças estabelecerem contacto direto com elementos da natureza, observando, manipulando e cheirando os elementos. Tal vai ao encontro da perspetiva de Hohmann e Weikart (2011), que defendem que a aprendizagem na infância se enriquece através da manipulação, da experimentação e do contacto com objetos reais, favorecendo a compreensão e a curiosidade científica.

Durante a exploração dos ouriços, observei que, no interior da caixa, se encontravam castanhas em diferentes fases de desenvolvimento. Aproveitando a oportunidade, seleccionei quatro castanhas de tamanhos distintos e dispus na minha mão em ordem crescente. Esta sequência permitiu-me ilustrar, de forma concreta e visual, o processo de crescimento da castanha, estabelecendo uma analogia com o desenvolvimento humano, tal como o ser humano nasce pequeno e vai crescendo progressivamente, também a castanha se transforma ao longo do tempo até atingir a sua forma completa. As atividades de expressão artística e gráfica, como a pintura de colares em forma de castanha para a Festa do Magusto e o grafismo com castanhas, possibilitaram às crianças desenvolver a criatividade, a motricidade fina e o sentido estético, enquanto atribuíam significado cultural às suas produções. Oliveira-Formosinho (2007) salienta a importância de integrar a cultura e as tradições locais no currículo da educação de infância, valorizando a identidade e a pertença comunitária.

Finalmente, as brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades constituíram momentos de exploração autónoma e de interação social, em que as crianças puderam aplicar, de forma espontânea, aprendizagens adquiridas nas atividades orientadas. Como refere Sarmiento (2005), o brincar é uma atividade fundamental da infância, através da qual as crianças, enquanto atores sociais, constroem significados, experimentam papéis sociais e desenvolvem competências cognitivas e emocionais.

Assim, este conjunto de experiências revelou-se essencial para articular conhecimento, cultura e vivência lúdica, promovendo uma aprendizagem holística, que integra o saber, o saber-fazer e o saber-ser.



Figura 13 – Exploração do ramo do castanheiro



Figura 14 – Pintura dos colares para a festa



Figura 15 – Grafismo com castanhas



Figura 16 – Crescimento da castanha

Dia 7/11

As atividades realizadas em torno da temática do Magusto e da lenda de São Martinho revelaram-se significativas para o grupo, não apenas pelo seu valor cultural, mas também pelas aprendizagens proporcionadas. A dramatização da “Lenda de São Martinho” de Alda Casqueira, preparada e apresentada pelas estagiárias, constituiu um momento de grande envolvimento e motivação para as crianças, que acompanharam atentamente a encenação e se mostraram curiosas acerca da tradição. Segundo Vygotsky (1978), a aprendizagem é favorecida pela mediação cultural, sendo o teatro uma forma privilegiada de aproximar a criança da tradição oral e da memória coletiva.

Complementarmente, a utilização do pictograma da “Lenda de São Martinho” possibilitou às crianças reconstruir a sequência da narrativa, reforçando a compreensão da história e desenvolvendo competências de literacia emergente. Como defendem Hohmann e Weikart (2011), a aprendizagem na infância é mais eficaz quando combinada com diferentes linguagens-oral, visual e simbólica, que se apoiam mutuamente para favorecer a construção do conhecimento.

A continuação da pintura dos colares em forma de castanha, atividade já iniciada anteriormente, deu seguimento ao processo de criação artística das

crianças, promovendo a motricidade fina, a expressão estética e o sentimento de pertença a um projeto coletivo, enquanto reforçava a ligação com a Festa do Magusto da instituição. Oliveira-Formosinho (2007) salienta que a integração de tradições culturais no contexto educativo permite à criança valorizar a identidade local e vivenciar práticas de cidadania cultural.



Figura 17 – Teatro “A lenda de São Martinho

Semana 6: Corpo Humano, Cinco Sentidos e Higiene

Tabela 11 - Semana 6

Data	Atividades
11/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Festa do Magusto.
12/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aula de educação física. ○ Exploração do livro “O corpo humano”. ○ Diálogo com as crianças sobre Corpo Humano. ○ Atividade – Construção do Corpo Humano. ○ Ensaio para a Festa de Natal. ○ Visita das ajudantes do Pai Natal – Fórum Castelo Branco.
13/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diálogo com as crianças sobre os 5 sentidos e os órgãos dos sentidos. ○ Exploração da Caixa dos Sentidos (Clube de Ciências). ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
14/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diálogo com as crianças sobre hábitos de higiene. ○ Realização das atividades – lavar os dentes, tomar banho e lavar as mãos. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.

A Semana 6 do plano de atividades pedagógicas dedicou-se à exploração aprofundada do Corpo Humano, dos Cinco Sentidos e dos Hábitos de Higiene, constituindo um eixo fundamental na educação para a saúde e bem-estar desde a primeira infância (Educação Pré-Escolar e Promoção da Saúde, Repositório da ULisboa, Albuquerque, 2006).

Dia 11

A semana iniciou-se com a celebração do Magusto, um momento onde a herança cultural se fundiu com a convivência social. Mais do que um evento festivo, a preservação destas tradições é fundamental para conferir às crianças um sentido de pertença e continuidade histórica, ajudando-as a compreender a sua identidade cultural. Como salienta Oliveira-Formosinho (2007), a integração de tradições e rituais culturais no contexto educativo permite à criança valorizar a sua identidade local e vivenciar práticas de cidadania cultural desde cedo.

A dinâmica de brincadeira livre que se seguiu à partilha das castanhas revelou-se um laboratório social essencial, ali, entre risos e interação espontânea, trabalharam-se competências de autorregulação emocional, o respeito mútuo e a partilha. Estes momentos, ancorados na memória coletiva, funcionam como alicerces que fortalecem a coesão do grupo e perpetuam valores que transcendem gerações.



Figura 18 - Festa do Magusto

Dia 12

O tema do Corpo Humano foi introduzido através do livro “O corpo Humano”, abordando as partes exteriores, a cabeça, o tronco e os membros, como o “mistério” do que temos por dentro, como os órgãos e os ossos. A aprendizagem

ganhou vida quando desafiei as crianças a montar o corpo humano (feito em cartão), ao apresentar as partes inicialmente baralhadas, gerou-se um momento de debate onde elas tiveram de observar, comparar e decidir em conjunto onde encaixava cada peça. Este desafio não foi apenas uma brincadeira, mas um exercício de pensamento crítico, onde o erro serviu de convite à reflexão.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), a aprendizagem é muito mais profunda quando a criança é uma participante ativa e tem a oportunidade de manipular materiais e resolver problemas reais. Para alimentar esta curiosidade, na área da biblioteca coloquei livros sobre o tema, permitindo que cada criança, ao seu ritmo, explorasse as imagens e fizesse as suas próprias descobertas. Este conceito de interação ativa promoveu a autonomia e a exploração visual independente, o que motivou a investigação individual das imagens ilustradas e a fixação dos conceitos.



Figura 19 – Livro “O corpo humano”



Figura 20 - Montagem do corpo humano



Figura 21 - Crianças a explorar livros do corpo humano



Figura 22 - Visita das ajudantes do Pai Natal

Dia 13

A exploração dos Cinco Sentidos foi realizada no Clube de Ciências através da "caixa dos sentidos". Esta experiência multissensorial permitiu que as crianças explorassem o mundo de forma direta, sentindo texturas, distinguindo aromas, provando sabores e escutando sons, utilizando os sentidos tato, olfato, paladar e audição. Mais do que uma atividade prática, este contacto direto é a base sobre a qual se constrói todo o conhecimento.

Como defendia Maria Montessori (2012), o desenvolvimento sensorial precede o desenvolvimento intelectual, para a criança, os sentidos são a ligação com o meio ambiente. Ao processarem estas informações sensoriais, as crianças não estão apenas a brincar, estão a criar conexões cerebrais vitais para o raciocínio, a memória e a concentração. Esta abordagem permitiu que cada descoberta fosse sentida e vivida, transformando a curiosidade natural numa aprendizagem com significado e profundidade.



Figura 23 - Exploração da caixa dos sentidos

Dia 14

Por fim, o tema da Higiene foi abordado de forma lúdica e de alto envolvimento, crucial para a interiorização de rotinas de autocuidado. Foram utilizadas dramatizações e representações simbólicas para ensinar os cuidados essenciais:

1. Lavar os Dentes: Foi utilizado um cartão plastificado com sujidade (pintada) e uma escova grande para simular a escovagem, tornando o conceito visual e prático.
2. Tomar Banho: A dramatização do banho foi feita com um cartão plastificado de um menino e uma esponja, facilitando a visualização da importância de limpar o corpo.
3. Lavar as Mãos: Numa atividade de demonstração simbólica, ervas (simbolizando bactérias) foram colocadas na água e, com a adição de

detergente, afastaram-se, ilustrando de forma cativante a importância do sabão, e não apenas da água, para a eliminação de microrganismos.

Estas atividades, com grande envolvimento e motivação das crianças, permitiram a interiorização das mensagens de saúde e higiene de forma divertida. O grupo foi ainda incentivado a ir à casa de banho lavar as mãos corretamente partindo do exemplo dado de uma das crianças. Como defende a Direção-Geral da Saúde (2015), a educação para a saúde nesta etapa deve ser baseada em experiências concretas que permitam à criança interiorizar hábitos através da ação. O sucesso destas atividades refletiu-se na motivação do grupo que, inspirado pelo exemplo de um colega, seguiu para a casa de banho para praticar a lavagem das mãos de forma autónoma e correta. Estes momentos de aprendizagem entre pares e experimentação são os verdadeiros motores para a criação de rotinas de saúde duradouras.

Semana 7: Círculo e Jogos com Arcos

Tabela 12 - Semana 7

Data	Atividades
18/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentação do Sr. Círculo (Fantoche). ○ Canção do Círculo. ○ Desenho do rosto num Círculo. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
19/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura da história “A que sabe a Lua” de Michael Grejniec. ○ Diálogo sobre a história. ○ Caça ao tesouro – Objetos com círculos presentes na sala de atividades. ○ Desenho livre sobre a história. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
20/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração da carta do Sr. Círculo. ○ Padrões e sequências com círculos (Clube da matemática).
21/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura da história “Eu nunca” de Marc Solal. ○ Audição de músicas de Natal. ○ Jogos com arcos no ginásio. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.

Ao iniciar a sétima semana, e após um período consolidado de trabalho focado em atividades diversificadas, procurei dar seguimento ao percurso de aprendizagens significativas. Nesta fase, a prioridade foi aprofundar o trabalho já realizado, introduzindo novas propostas pedagógicas que, mantendo-se fiéis

aos interesses do grupo, promovessem o desenvolvimento de competências específicas nas áreas das expressões, da matemática e da socialização. Foi neste contexto que as atividades desta semana se centraram na exploração da figura geométrica do círculo, recorrendo a estratégias lúdicas e expressivas capazes de despertar a curiosidade e a motivação das crianças para a aprendizagem.

Dia 18/11

As atividades centradas na apresentação da figura geométrica do círculo constituíram uma oportunidade para promover aprendizagens no domínio da matemática de forma lúdica e significativa. A introdução do Sr. Círculo, através do uso de um fantoche, recurso sugerido previamente pela educadora do grupo, revelou-se uma estratégia altamente eficaz, pois a fantasia cativou profundamente as crianças, despertando nelas curiosidade, entusiasmo e motivação acrescida para participar. Segundo Vygotsky (1978), os mediadores culturais, como os fantoches, desempenham um papel essencial na aprendizagem, facilitando a apropriação de conceitos abstratos através de recursos simbólicos próximos do universo infantil.

A Canção do Círculo, reforçou a identificação e a memorização da forma geométrica, recorrendo à música como estratégia pedagógica. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), a integração de diferentes linguagens expressivas, como a música e o movimento, amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando os conceitos mais acessíveis e duradouros.

A atividade de desenho do rosto dentro de um círculo permitiu às crianças articular conhecimentos matemáticos com a expressão plástica, promovendo a criatividade e a motricidade fina. Ao transformar uma figura geométrica em algo com significado pessoal, as crianças envolveram-se de forma mais ativa, demonstrando que a aprendizagem é mais eficaz quando ligada às suas experiências e interesses (Oliveira-Formosinho, 2008).

Por fim, as brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades possibilitaram que as brincassem de forma espontânea enquanto desenvolveram competências sociais e de autonomia. Como refere Sarmiento (2005), o brincar é um espaço privilegiado de construção de significados e de aprendizagem integral, sendo essencial no quotidiano da educação de infância.

Assim, o conjunto destas experiências demonstrou a importância de articular recursos lúdicos, musicais, expressivos e de exploração livre, promovendo a aprendizagem da matemática em consonância com o desenvolvimento global da criança, destacando-se, em particular, o impacto positivo do recurso à fantasia na motivação do grupo.



Figura 24 - Fantoche do Sr. Círculo

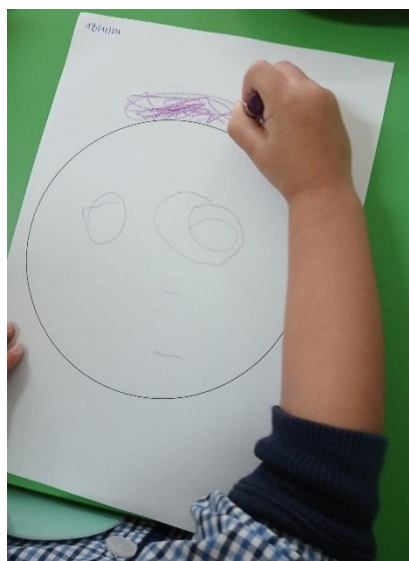


Figura 25 - Desenho do rosto

Dia 19/11

As atividades desenvolvidas a partir da leitura da história “A que sabe a Lua” de Michael Grejniec constituíram um momento de grande envolvimento e motivação para o grupo. A narrativa, através da sua estrutura envolvente, despertou a curiosidade das crianças e incentivou-as à reflexão sobre a importância prática da cooperação e da partilha. Segundo Vygotsky (1978), o recurso a histórias e símbolos culturais facilita a aprendizagem, uma vez que estes permitem à criança compreender conceitos de forma acessível e significativa.

O diálogo posterior em torno da história possibilitou a expressão de opiniões, a partilha de ideias e a construção coletiva de significados. Como salienta Oliveira-Formosinho (2008), a educação de infância deve valorizar a voz da criança, promovendo a participação ativa e a valorização das suas perspetivas.

A atividade “Caça ao Tesouro”, que consistiu na procura de objetos em forma de círculo presentes na sala, representou uma estratégia lúdica e exploratória que favoreceu a consolidação do conceito geométrico em contexto real. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), as crianças aprendem de forma mais eficaz quando têm oportunidade de explorar ativamente o meio e de aplicar os conhecimentos em situações práticas e significativas.

O desenho livre sobre a história permitiu às crianças expressar, através da linguagem gráfica, a sua interpretação pessoal da narrativa. Esta atividade potenciou a criatividade e o desenvolvimento da motricidade fina, além de proporcionar um momento de ligação entre o pensamento simbólico e a expressão artística.

Assim, este conjunto de atividades demonstrou como a articulação entre literatura infantil, exploração lúdica e expressão criativa pode promover aprendizagens significativas, reforçando a motivação do grupo e a sua capacidade de relacionar fantasia e realidade.

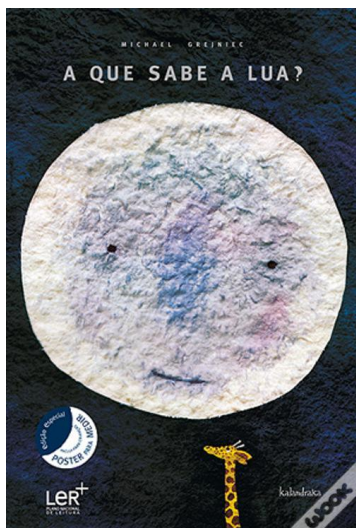


Figura 26 - História "A que sabe a lua?"

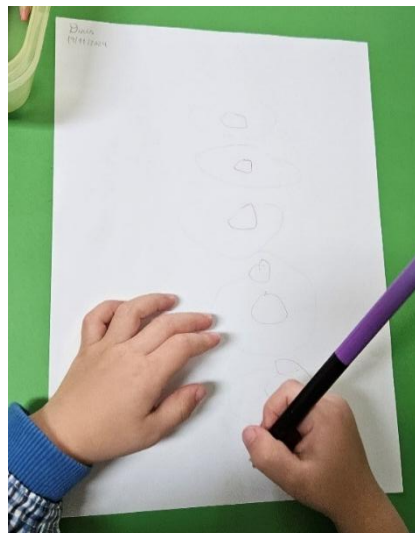


Figura 27 - Desenho sobre a história

Dia 20/11

As atividades centradas no Sr. Círculo continuaram a revelar-se muito significativas, reforçando o interesse das crianças pela descoberta da matemática de forma lúdica. A utilização de uma saquinha das surpresas para apresentar a carta escrita pelo *Sr. Círculo* despertou grande curiosidade e entusiasmo no grupo. O suspense criado em torno do que a saquinha continha, aliado à personalização da mensagem, cativou as crianças e motivou-as de forma acrescida para participar. A eficácia desta estratégia foi particularmente gratificante, pois, até então, tinha sentido alguma dificuldade em criar suspense e entrar na fantasia das atividades, aspeto que a educadora cooperante havia sinalizado como aspeto a melhorar. Neste dia, senti que me superei nesse aspeto, conseguindo entrar na personagem e trazer a fantasia necessária para envolver verdadeiramente o grupo. Como refere Vygotsky (1978), os recursos simbólicos e culturais, quando mediados pelo adulto e apresentados de forma significativa, potenciam a apropriação de novos conhecimentos.

A atividade "Padrões e sequências com círculos", realizada no âmbito do Clube da Matemática, possibilitou às crianças explorar noções de ordem crescente e decrescente, regularidade e lógica, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento matemático. De acordo com Piaget e Inhelder (1993), a construção do raciocínio lógico-matemático em idade pré-escolar assenta em experiências práticas que permitem à criança organizar e

reorganizar elementos no espaço, descobrindo relações e estruturas através da manipulação direta dos objetos

Deste modo, a combinação entre a fantasia (representada pela carta do Sr. Círculo e pelo suspense da saquinha das surpresas) e a exploração prática de padrões e sequências contribuiu não só para consolidar a aprendizagem da forma geométrica, mas também para estimular competências cognitivas mais complexas num ambiente envolvente, motivador e lúdico.

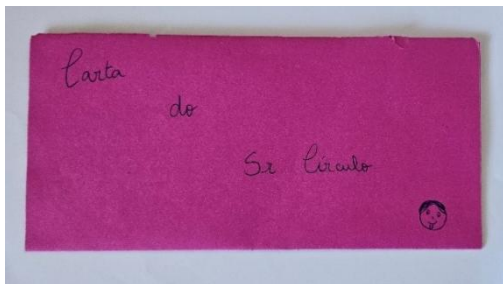


Figura 28 - Envelope da carta do Sr. Círculo

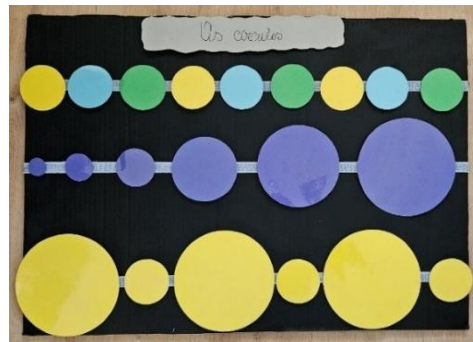


Figura 29 - Quadro dos Círculos

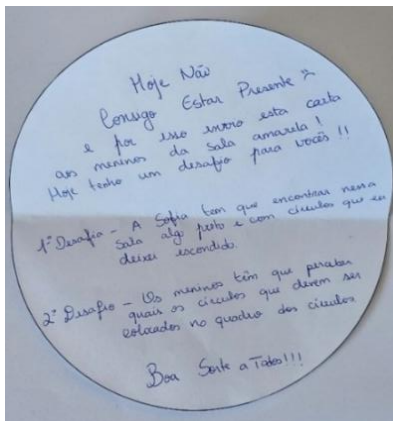


Figura 30 - Carta do Sr. Círculo



Figura 31 – Padrões e sequências com círculos

Dia 21/11

As atividades realizadas neste dia tiveram como objetivo diversificar as experiências de aprendizagem, integrando dimensões literárias, musicais, motoras e lúdicas. A leitura da história “Ele nunca” de Marc Solal constituiu um momento de grande interesse para o grupo, uma vez que a narrativa, através da sua simplicidade e humor, despertou a atenção e gerou identificação das crianças com as situações apresentadas. Como refere Vygotsky (1978), a literatura infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento da imaginação e da linguagem, funcionando como mediadora na construção de significados.

A audição de músicas de Natal trouxe consigo um ambiente festivo e de partilha, estimulando a memória auditiva e a capacidade de expressão corporal e emocional. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), a música é um recurso pedagógico privilegiado que permite à criança integrar conhecimentos de forma prazerosa, ampliando o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

A realização de jogos com arcos no ginásio proporcionou momentos de movimento e coordenação motora, permitindo às crianças experimentar o corpo em ação, testar limites e cooperar em grupo. Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor em idade pré-escolar deve ser estimulado através de atividades diversificadas que envolvam tanto habilidades locomotoras como manipulativas, em contextos de jogo e desafio.

Por fim, as brincadeiras livres nas áreas da sala continuaram a constituir-se como um espaço de socialização e de construção autónoma de aprendizagens. Sarmiento (2005) destaca o brincar como atividade central da infância, onde se cruzam dimensões cognitivas, sociais e culturais, essenciais ao desenvolvimento integral.

Assim, este conjunto de experiências, ao articular leitura, música, movimento e jogo espontâneo, demonstrou a importância de uma abordagem pedagógica diversificada e motivadora, capaz de responder aos diferentes interesses e necessidades do grupo.

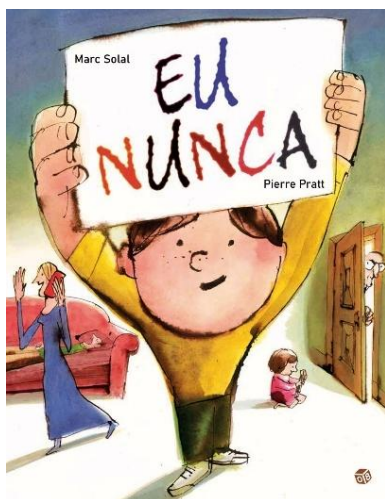


Figura 32 - História "Eu nunca"



Figura 33 - Jogos com arcos

Semana 8: Cor Vermelha e Natal**Tabela 13** - Semana 8

Data	Atividades
25/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura da história “Deixa-me dormir, já disse!” de de Jory John e Benji Davies. ○ Formação da banda, criação do nome e escolha das músicas. ○ Exploração das músicas para “A banda dos vermelhinhos”. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
26/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aula de Educação Física. ○ Ensaio das músicas da banda. ○ Pintura dos instrumentos feitos com materiais reutilizáveis para a banda. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
27/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Representação da história “O Capuchinho Vermelho e o Pai Natal” (Clube de dramática). ○ Continuação da pintura dos instrumentos da banda. ○ Visualização da apresentação da Banda da PSP.
28/11/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ensaio da Banda dos Vermelhinhos já com os instrumentos. ○ Apresentação e concerto da banda para os meninos da creche. ○ Leitura da história “O Natal do Elmer” de David McKee. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.

Após algumas semanas de implementação, tornou-se evidente a evolução do grupo, tanto ao nível da autonomia e da participação, como no interesse e envolvimento nas diferentes atividades propostas. As crianças demonstravam crescente curiosidade, capacidade de concentração e prazer em aprender, revelando também maior iniciativa nas interações e nas suas próprias descobertas.

Paralelamente a esta resposta positiva, senti também a minha própria evolução enquanto mediadora. O aumento do meu à-vontade e da minha confiança com o grupo permitiu-me estar mais presente, flexível e segura nas interações, facilitando a criação de um ambiente ainda mais acolhedor e fluido.

Neste contexto de confiança mútua e maior domínio na gestão das propostas, a quarta semana de implementação foi planeada de forma a continuar a estimular essa motivação, oferecendo experiências diversificadas que

integrassem a leitura, a música, o movimento e o brincar livre. Estas propostas procuraram não apenas consolidar aprendizagens anteriores, mas também promover novas oportunidades de expressão, imaginação e partilha, respeitando o ritmo e os interesses de cada criança.

Dia 25/11

As atividades desenvolvidas neste dia revelaram-se especialmente significativas, promovendo o envolvimento do grupo e o fortalecimento do espírito de cooperação. A leitura da história “Deixa-me dormir, já disse!” de Jory John e Benji Davies teve como principal intuito a exploração da cor vermelha, presente em diferentes elementos da narrativa.

Durante a leitura, as crianças foram desafiadas a identificar, nas ilustrações, objetos de cor vermelha, demonstrando grande entusiasmo e atenção. Entre os vários elementos observados, destacou-se a presença de uma guitarra vermelha, que despertou a curiosidade e o interesse do grupo, servindo de ponto de partida para a criação de um novo projeto, a formação de uma banda musical. Este momento ilustra como a literatura infantil pode ser utilizada como um mediador pedagógico capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e de estimular aprendizagens significativas (Vygotsky, 1978).

A formação da banda, a criação do nome “A Banda dos Vermelinhos” e a escolha das músicas representaram momentos de elevada motivação e participação. A possibilidade de decidir, propor ideias e colaborar ativamente na construção de um projeto comum promoveu o sentido de pertença e a autonomia das crianças. Como defende Oliveira-Formosinho (2008), a pedagogia participativa valoriza a escuta e a voz da criança, permitindo-lhe assumir um papel ativo na construção do processo educativo.

A exploração das músicas selecionadas proporcionou um espaço de expressão corporal, ritmo e criatividade, onde as crianças puderam desenvolver competências musicais e de cooperação. Aproveitei este momento para trabalhar ativamente as músicas propostas pela instituição para a Festa de Natal, transformando o treino num momento lúdico e envolvente.

Hohmann e Weikart (2011) destacam a importância das experiências musicais no desenvolvimento global da criança, uma vez que estas estimulam a atenção, a memória e a coordenação motora, além de favorecerem a expressão emocional. Assim, a preparação para a festa serviu não só a um objetivo cultural e social, mas também promoveu o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

Posteriormente, no período de brincar livre, algumas crianças, por iniciativa própria, solicitaram acesso aos materiais para realizarem um desenho sobre a história. Este momento de expressão plástica autónoma permitiu-lhes rever a história e materializar a sua interpretação pessoal das personagens, reforçando a ligação entre o simbólico e o concreto.

Assim, este conjunto de atividades evidenciou a relevância de integrar a literatura, a música e o jogo simbólico no cotidiano educativo, promovendo aprendizagens significativas, a cooperação e o desenvolvimento da identidade coletiva do grupo.



Figura 34 - História "Deixa-me dormir, já disse!"



Figura 35 - Desenho sobre a história

Dia 26/11

As atividades realizadas nesta fase continuaram a evidenciar o entusiasmo e o envolvimento do grupo, sobretudo no âmbito do projeto “A Banda dos Vermelinhos”. A aula de Educação Física permitiu às crianças explorar o movimento e a coordenação motora, promovendo o desenvolvimento físico e o trabalho em equipa. Segundo Hohmann e Weikart (2011), as experiências motoras são fundamentais na educação de infância, pois favorecem não apenas o domínio corporal, mas também competências cognitivas e sociais, essenciais ao desenvolvimento global da criança.

O ensaio das músicas da banda foi um momento de grande motivação e alegria. As crianças demonstraram empenho, atenção e cooperação, evidenciando progressos na escuta ativa e no sentido rítmico. O trabalho em grupo reforçou a importância da colaboração e do respeito pelas ideias dos colegas, valores que, segundo Oliveira-Formosinho (2008), devem ser cultivados numa pedagogia participativa, onde a criança é agente ativa do seu próprio processo de aprendizagem.

A pintura dos instrumentos musicais, criados com materiais reutilizáveis, constituiu uma oportunidade rica para explorar a criatividade e a consciência ambiental. Para introduzir, os instrumentos foram distribuídos às crianças de forma aleatória, onde cada uma ia ao saco retirar um, apresentando-o aos colegas e explorando o som que o mesmo produzia. Esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da motricidade fina e promoveu a valorização da sustentabilidade, aspetos que, conforme referem Hohmann e Weikart (2011),

são potenciados quando a aprendizagem ocorre através da ação, da experimentação e da interação ativa com o meio.

Por fim, as brincadeiras livres nas áreas da sala mantiveram-se como espaço essencial de expressão espontânea, consolidação de aprendizagens e reforço das relações interpessoais. De acordo com Sarmiento (2005), o brincar livre permite à criança integrar o que aprende, transformando o conhecimento em experiência significativa. Deste modo, as atividades desenvolvidas nesta etapa evidenciaram a importância de articular movimento, música, arte e brincadeira como estratégias pedagógicas integradoras, capazes de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança.



Figura 36 - Pintura dos instrumentos

Dia 27/11

Neste dia as atividades incluíram o Clube da Expressão Dramática e por isso parti da representação da história “O Capuchinho Vermelho e o Pai Natal”, através do uso de fantoches, um momento de grande envolvimento e imaginação. As crianças mostraram-se muito motivadas, participando ativamente na exploração e manipulação dos fantoches, o que favoreceu a expressão verbal, a criatividade e o desenvolvimento da linguagem simbólica. De acordo com Vygotsky (1978), o uso de recursos simbólicos, como os fantoches, potencia a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, ao permitir que a criança atribua novos significados às situações e personagens, explorando o faz de conta e a narrativa.

A continuidade da pintura dos instrumentos musicais manteve o entusiasmo do grupo em torno do projeto “A Banda dos Vermelinhos”. As crianças demonstraram persistência e cuidado na execução da tarefa, reforçando competências de motricidade fina e de expressão plástica, enquanto davam continuidade a um trabalho coletivo que valorizava a cooperação e o sentimento de pertença. Hohmann e Weikart (2011) salientam que as atividades

artísticas e de manipulação constituem oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento da coordenação, da concentração e da criatividade infantil.

A visualização da apresentação da Banda da PSP foi um momento marcante, que despertou grande curiosidade e admiração. As crianças mostraram-se atentas e interessadas em observar os instrumentos e os músicos, estabelecendo ligações com a sua própria banda. Esta experiência, para além de ter reforçado o interesse pela música, contribuiu para ampliar o conhecimento do mundo, mostrando-lhes diferentes formas de organização e expressão musical. Segundo Oliveira-Formosinho (2008), proporcionar contacto com contextos reais e diversificados enriquece as aprendizagens e reforça a construção ativa do conhecimento.

Assim, o conjunto destas atividades demonstrou a importância de integrar a fantasia, a expressão artística e a observação do mundo real, promovendo aprendizagens significativas e estimulando o desenvolvimento global das crianças.



Figura 37 - História "O capuchinho vermelho e o Pai Natal"



Figura 38 - Continuação da pintura dos instrumentos

Dia 28/11

As atividades realizadas neste dia marcaram o ponto alto do projeto "A Banda dos Vermelinhos", consolidando aprendizagens anteriores e promovendo grande motivação e envolvimento do grupo. O ensaio da banda, já com os instrumentos finalizados, permitiu às crianças aplicar as competências desenvolvidas nas etapas anteriores, exercitando o ritmo, a coordenação e a cooperação em grupo. Este momento de prática coletiva reforçou o sentido de pertença, a disciplina e a colaboração, fundamentais para o desenvolvimento social e emocional das crianças (Oliveira-Formosinho, 2008).

A apresentação e o concerto da banda para os colegas da creche constituíram uma experiência significativa, promovendo a autoestima e a valorização do trabalho coletivo. Segundo Vygotsky (1978), situações de partilha

social, como esta, possibilitam a interiorização de aprendizagens e fortalecem competências comunicativas, sociais e emocionais, permitindo que a criança perceba o impacto da sua ação no grupo.

A leitura da história “O Natal do Elmer” de David McKee proporcionou um momento de reflexão sobre valores como a amizade, a generosidade e a diversidade, reforçando as aprendizagens socioemocionais. A narrativa envolveu as crianças, estimulando a linguagem oral, a imaginação e a capacidade de compreensão de diferentes perspectivas (Vygotsky, 1978; Oliveira-Formosinho, 2008).

Por fim, as brincadeiras livres nas áreas da sala continuaram a ser um espaço essencial para a exploração autónoma, consolidação de aprendizagens e desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. De acordo com Sarmiento (2005), o brincar livre constitui-se como um contexto privilegiado para a construção de significados e a integração de aprendizagens de forma espontânea e prazerosa.

Assim, estas atividades demonstraram a importância de articular música, literatura e brincadeira, promovendo aprendizagens significativas, a expressão criativa, a socialização e o desenvolvimento integral das crianças.



Figura 39 - Apresentação da Banda "Os vermelhinhos"

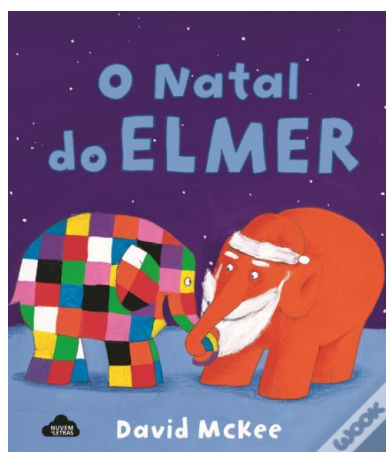


Figura 40 - História "O Natal do Elmer"

Semana 9: Natal e Inclusão

Tabela 14 - Semana 9

Data	Atividades
02/12/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atividade de Rotação – Visita ao Jardim de Infância Violetas.
03/12/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aula de Educação Física. ○ Visita à Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO).
04/12/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ensaio geral para a Festa de Natal.
05/12/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ensaio geral para a Festa de Natal.

Dia 3

A visita à ACAPO revelou-se uma lição viva de cidadania, transformando os conceitos de inclusão e diversidade em algo sentido e compreendido pelo coração. Após uma conversa que despertou a curiosidade do grupo, as crianças foram convidadas a mergulhar no mundo da não-visão através de desafios sensoriais, com os olhos vendados, tiveram de confiar no paladar para adivinhar alimentos e no tato para descobrir objetos escondidos num saco.

Esta metodologia, que privilegia a experiência direta, permitiu que as crianças sentissem na pele os desafios e as capacidades de quem vê o mundo de outra forma. Segundo a perspetiva de Vygotsky (1978), o desenvolvimento da empatia e das competências sociais ocorre através da interação com o meio e com a diferença, sendo estas vivências cruciais para a construção de uma consciência social. Ao “verem com as mãos” e com os outros sentidos, as crianças não apenas aprenderam sobre a cegueira, mas desenvolveram a aceitação e o respeito pela diversidade, valores que são as sementes para uma sociedade mais inclusiva e empática.



Figura 41 - Visita à ACAPO

Dia 4 e 5

A preparação para a Festa de Natal ganhou ritmo com a realização dos ensaios gerais, um momento vivido com grande entusiasmo e uma dose natural de ansiedade positiva. Mais do que a repetição de gestos ou canções, o ensaio foi uma oportunidade para as crianças trabalharem a expressão corporal, a coordenação rítmica e a memória coletiva. Treinar e coordenar movimentos com os colegas exige um esforço de atenção e colaboração que fortalece imenso a união do grupo.

Semana 10: Natal

Tabela 15 - Semana 10

Data	Atividades
09/12/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ensaio geral para a Festa de Natal.
10/12/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aula de Educação Física. ○ Ensaio das músicas para a Festa de Natal. ○ Leitura da história “O melhor presente do mundo!” de <u>Mark Sperring</u>. ○ Audição da música “Brilha, Brilha Estrelinha”. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
11/12/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Festa de Natal.

Dia 9

Grande parte desta fase foi dedicada aos ensaios gerais para a Festa de Natal. Estes momentos, repetidos ao longo dos dias, foram cruciais para a evolução das crianças em termos de organização, posicionamento nas coreografias e apreciação dos trabalhos dos restantes grupos, neste dia realizou-se o último ensaio geral.

Dia 10

A semana prosseguiu com o ensaio das músicas para a Festa de Natal. Este momento de expressão musical permitiu às crianças explorar o ritmo e a voz, fortalecendo a confiança necessária para a partilha com as famílias. A dimensão emocional do Natal foi aprofundada com a leitura da história “O melhor presente do mundo!” de Mark Sperring, uma narrativa que transportou o grupo para uma reflexão sobre o valor dos afetos e da amizade, superando a visão puramente material da época.

Para complementar, optei pela audição da música “Brilha, Brilha Estrelinha”, que proporcionou um momento de serenidade e foco auditivo, estimulando a sensibilidade estética dos mais pequenos. Como defende Oliveira-Formosinho (2008), o equilíbrio entre momentos dirigidos, como a exploração de histórias e

rituais, e os períodos de brincadeira livre nas áreas da sala é vital. É na brincadeira livre que as crianças processam estas novas experiências, utilizando a imaginação para dar sentido às tradições e consolidar as aprendizagens num ambiente de autonomia e alegria.



Figura 42 - História "O melhor presente do mundo"

Dia 11

A realização da Festa no Cineteatro trouxe consigo um desafio emocional inesperado, um aumento significativo do choro no momento da separação dos pais. Ao confrontar esta observação com outras colegas, percebi que esta reação foi transversal a vários grupos, o que sugere que a mudança de contexto, a entrega num espaço desconhecido e diferente da instituição quebrou a rotina de segurança das crianças.

A separação é, por si só, um momento crítico, mas quando ocorre num ambiente novo, a ansiedade de separação tende a intensificar-se. As crianças procuram nos cuidadores e nos espaços familiares a sua base de segurança e, ao verem-se num local vasto e estranho como um teatro, sentem-se naturalmente mais vulneráveis. Como refere Zabalza (1998), o espaço educativo não é neutro, ele comunica segurança ou incerteza. Para a criança, a previsibilidade do ambiente é o que lhe permite gerir a mistura de excitação pelo evento e o medo do desconhecido. Este episódio reforça a importância de prepararmos estas transições com um acolhimento ainda mais próximo, validando o medo das crianças e ajudando-as a transformar a ansiedade na alegria de participar num momento coletivo.

Semana 11: Inclusão e Natal

Tabela 16 - Semana 11

Data	Atividades
16/12/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dramatização da história “A verdadeira história de Natal!” (Clube de dramática). ○ Diálogo com as crianças sobre o presépio. ○ Construção de um presépio para a sala de atividades. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
17/12/2024	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aula de Educação Física. ○ Continuação da construção do presépio para a sala de atividades. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.

A Semana 11 foi dedicada à exploração do significado cultural do Natal, focando-se nos valores do trabalho colaborativo e da partilha.

Dia 16

Iniciámos com a dramatização da história “A verdadeira história de Natal”, um momento que suscitou uma reflexão importante sobre a minha prática, a dispersão inicial do grupo revelou a necessidade de uma narração mais expressiva e dinâmica para manter o envolvimento das crianças. Esta perceção permitiu ajustar a abordagem seguinte, a visita à exposição de presépios da instituição, onde as crianças identificaram com entusiasmo as figuras centrais (Maria, José e o Menino Jesus), consolidando os conceitos introduzidos.

A construção do presépio para a sala de atividades foi um projeto “por todos e para todos”. Envolveu uma componente de exploração exterior para a recolha de elementos naturais, como folhas e paus, e uma fase de pintura colaborativa das personagens. Esta metodologia reforçou o sentimento de pertença e a cooperação, permitindo que cada criança contribuísse para um objetivo comum.

No período da tarde, observei um momento espontâneo de literacia emergente quando duas crianças, ao solicitarem materiais para escrever, demonstraram já dominar a utilização correta do instrumento de escrita e a direcionalidade do texto (da esquerda para a direita). Como referem Hohmann e Weikart (2011), o desenvolvimento da linguagem e da escrita no pré-escolar é potenciado por estratégias simples de modelagem, como o seguimento das palavras com o dedo durante a leitura. Embora as crianças ainda não utilizem o espaçamento entre palavras, a sua tentativa de registo é um indicador claro de que estão a interiorizar os princípios do sistema de escrita, um comportamento que se deve continuar a estimular através do contacto diário com diversos suportes de leitura e escrita.



Figura 43 - História "A verdadeira história de Natal"



Figura 44 - Pintura das personagens do presépio



Figura 45 - Construção do presépio

Dia 17

O dia foi marcado pela conclusão de um projeto coletivo de grande significado, a construção do presépio da sala de atividades. Devido à Aula de Educação Física, a gestão do tempo foi criteriosamente ajustada, permitindo priorizar a finalização deste trabalho colaborativo e a observação direta do grupo para as notas de campo da investigação.

Através da narrativa adaptada da “Verdadeira História de Natal”, procurei sensibilizar as crianças para conceitos fundamentais como o amor e a partilha. Estes valores não foram apenas transmitidos oralmente, mas vivenciados na prática, desde a recolha conjunta de materiais no exterior até à construção final do presépio, cada gesto de partilhar as folhas e os paus reforçou o espírito de entreajuda. Conforme defendem Hohmann e Weikart (2011), a utilização de materiais naturais e a realização de projetos de interesse comum são estratégias

essenciais para fortalecer o sentimento de pertença e a responsabilidade social na infância. Ao criarmos algo que “pertence à sala” e que foi “feito por todos e para todos”, consolidámos a ideia de que o contributo individual de cada criança é vital para a harmonia e para o sucesso do coletivo.



Figura 46 - Presépio

Semana 12: Os Reis Magos

Tabela 17 - Semana 12

Data	Atividades
06/01/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura da história “A princesa e a serpente”. ○ Diálogo com o grupo sobre os Reis Magos. ○ Audição da canção “Somos Três Reis Magos”. ○ Audição da canção “Somos Reis, Somos Magos”. ○ Brincadeiras livre nas áreas da sala de atividades.
07/01/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aula de Educação Física. ○ Audição da história “A lenda dos 3 Reis Magos”. ○ Diálogo sobre o Bolo Rei. ○ Jogo do Rei Manda. ○ Brincadeiras livre nas áreas da sala de atividades.
08/01/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Audição da canção “Era uma vez um rei”. ○ Atividade “Caixa das quantidades” (Clube de matemática). ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
09/01/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura da história “A Ovelha Rosa da Dona Rosa” ○ Diálogo com as crianças sobre a história. ○ Jogos tradicionais.

A Semana 12 dedicou-se à exploração da história e da simbologia dos Reis Magos, aliada à introdução de conceitos quantitativos (pouco, muito, nada e um) e ao reforço de valores de inclusão, respeito e igualdade. Esta abordagem interdisciplinar promoveu o desenvolvimento sócio afetivo, cognitivo e moral das crianças, reforçando a educação para a cidadania.

Dia 6

A exploração do tema dos Reis Magos iniciou-se com a leitura da história “A princesa e a serpente”, utilizada estrategicamente como um momento de transição para tranquilizar o grupo e fomentar a concentração necessária para o diálogo que se seguiu. Este momento de partilha oral permitiu sondar os conhecimentos das crianças sobre a tradição dos Reis, embora tenha suscitado em mim uma reflexão importante sobre a profundidade da abordagem temática, esta experiência revelou-se um exercício de autocrítica pedagógica, reforçando a importância de ajustar continuamente o nível de aprofundamento dos conteúdos aos interesses e ritmos do grupo.

No domínio da expressão musical, a atividade ganhou uma nova dinâmica quando as crianças reconheceram a canção “Somos Três Reis Magos”. A minha preparação prévia, ao prever alternativas musicais, permitiu-me contornar a situação de forma fluida, transformando um momento de repetição numa oportunidade de inversão de papéis, as crianças tornaram-se as “professoras”, ensinando-me os gestos e a coreografia. Esta passagem do cantar sentado para a expressão corporal e dança potenciou o entusiasmo e o prazer estético. Ao permitir que o grupo liderasse o movimento, validei o seu protagonismo e autonomia, transformando a audição musical num momento de celebração coletiva e de forte motivação.

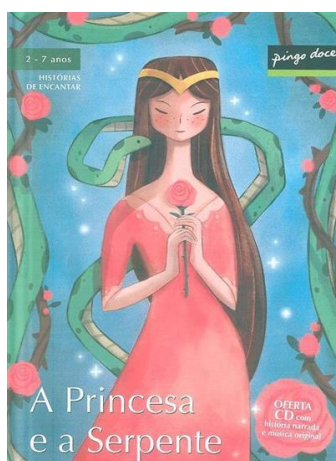


Figura 47 - Livro "A princesa e a Serpente"

Dia 7

O dia iniciou-se com a Aula de Educação Física, um momento de grande expansão motora. Estrategicamente, após esta agitação, utilizámos a audição da história “A lenda dos 3 Reis Magos” como um recurso de transição, esta pausa narrativa permitiu que as crianças acalmassem os seus ritmos biológicos e recuperassem o foco necessário para as atividades de sala. No domínio do jogo, dinamizámos o jogo “Rei Manda”, uma atividade que explora a escuta ativa e a expressão corporal. Observou-se que, inicialmente, as crianças tenderam a reproduzir as ações sugeridas por mim, o que é natural no desenvolvimento do jogo simbólico.

Como defende Piaget (2010), a imitação é uma ferramenta essencial através da qual a criança interioriza comportamentos e regras antes de passar para a criação autónoma. Ao notar que o interesse pelo jogo estruturado estava a diminuir, optei por libertar o grupo para a brincadeira livre, respeitando a sua prontidão e necessidade de exploração espontânea.

A componente cultural foi aprofundada através de um diálogo sensorial sobre o Bolo-Rei, partindo da experiência real do lanche do dia anterior. Explorámos as cores, os cheiros e o significado das frutas cristalizadas, estabelecendo uma ponte simbólica com as ofertas dos Reis Magos, o ouro, o incenso e a mirra. Esta abordagem, que liga o concreto (o bolo comido) ao simbólico (a lenda), está em linha com o que Zabalza (1998) designa como uma aprendizagem com significado, onde a criança constrói o seu saber através de ligações entre a vida quotidiana e a herança cultural.”

Dia 8

O dia iniciou-se com um momento de expressão musical através da canção “Era uma vez um rei”. Respondendo à iniciativa de uma das crianças, realizámos a atividade de pé, integrando gestos e movimento, o que potenciou o envolvimento emocional e o prazer lúdico do grupo. Esta transição ativa preparou as crianças para o Clube de Matemática, onde explorámos os conceitos de quantidade e comparação.

Utilizando as figuras simbólicas das ofertas dos Reis Magos, ouro, incenso e mirra, criou-se um cenário visual de contrastes. Ao dispormos quantidades visivelmente distintas, as crianças foram desafiadas a observar e refletir sobre os conceitos de “muito”, “pouco”, “um” e “nada”. A atividade evoluiu para uma dinâmica de trabalho em pares, onde uma criança solicitava uma quantidade e a outra a materializava nas caixas, fomentando a comunicação e a entejuda.

Como refere o modelo HighScope (Hohmann & Weikart, 2011), quando a criança tem liberdade para explorar, ela tende a ultrapassar os objetivos previstos. Foi o que aconteceu quando o grupo, já dominando a quantidade “um”, começou autonomamente a explorar e a solicitar as quantidades “dois” e “três”. Este progresso orgânico demonstra que o ambiente de aprendizagem foi suficientemente rico e seguro para permitir a expansão do raciocínio lógico-matemático de forma espontânea e motivada.



Figura 48 - Canção "Era uma vez um rei"



Figura 49 - Atividade "Caixa das quantidades"

Dia 9

O dia 9 de janeiro foi dedicado à exploração de valores fundamentais como a igualdade e a inclusão, tendo como ponto de partida a história “A Ovelha Rosa da Dona Rosa”, de Donald Buchweitz. Através da narrativa, promovemos um diálogo reflexivo onde as crianças foram confrontadas com as atitudes de desprezo das personagens perante a diferença. Foi gratificante observar que o grupo manifestou uma forte capacidade empática, afirmando com clareza a sua disposição para acolher e brincar com quem é “diferente”. Esta atividade revelou-se crucial para o desenvolvimento moral e afetivo das crianças, indo ao encontro dos objetivos de cidadania delineados no Projeto Curricular de Grupo.

A vivência destes valores estendeu-se ao momento dos jogos tradicionais, onde a diversão deu lugar a manifestações espontâneas de solidariedade. Foi visível o espírito de cooperação quando as crianças, perante as dificuldades de alguns colegas nas regras ou movimentos dos jogos, se prontificaram a ajudar-se mutuamente. Como sublinham Hohmann e Weikart (2011), este tipo de interação social e apoio entre pares é um dos pilares da aprendizagem ativa, permitindo que as crianças desenvolvam competências de socialização e empatia num contexto de autonomia. Estes momentos de entreajuda não só fortalecem os laços dentro do grupo, como consolidam a escola enquanto um espaço de partilha e respeito mútuo.

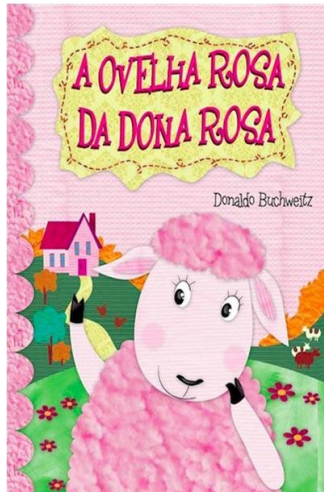


Figura 50 - História "A Ovelha Rosa da Dona Rosa "



Figura 51 - Jogos tradicionais com caixa



Figura 52 - Jogos tradicionais com colher

Semana 13: Segurança Rodoviária

Tabela 18 - Semana 13

Data	Atividades
13/01/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atividade de Rotação – Visita ao centro infantil Jaqueline Albert.
14/01/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aula de Educação Física. ○ Exploração do pictograma “Segurança Rodoviária”. ○ Exploração de ações corretas e incorretas de segurança rodoviária com recurso a imagens de um livro. ○ Diálogo sobre segurança rodoviária. ○ Simulação de situação na estrada com auxílio de carro, semáforos e passadeira feitos em cartão. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
15/01/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diálogo sobre segurança rodoviária com recurso de fantoches (Sr. Vermelho e Sr. Verde). ○ Visita das profissionais de Saúde Oral.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desenho sobre Segurança Rodoviária. ○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
16/01/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Canção “Sinais de trânsito” do Tucantar. ○ Visita do agente da PSP para falar sobre segurança rodoviária. ○ Jogos.

Com várias semanas de implementação concluídas, e aproximando-me do final da intervenção pedagógica, as atividades da penúltima semana iniciaram-se num contexto de evolução visível e consolidada minha e do grupo. Tornou-se evidente o percurso percorrido, focada no crescente envolvimento, curiosidade e participação das crianças.

Neste momento, a maturidade do grupo destacava-se, tanto ao nível da autonomia e da capacidade de cooperação, como da resolução de problemas. As crianças revelavam uma confiança notável nas suas competências, demonstrando grande entusiasmo em participar ativamente nas atividades e em partilhar as suas ideias e descobertas.

Desta forma, a planificação desta semana teve como objetivo dar continuidade a essa dinâmica positiva, propondo experiências que promovessem aprendizagens significativas através da ação, do diálogo e da experimentação. As atividades desenvolvidas procuraram integrar diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente o conhecimento do mundo, a educação rodoviária, o movimento e o brincar, de forma articulada, contribuindo para o desenvolvimento global das crianças e para a consolidação de valores essenciais, como o respeito, a segurança e a responsabilidade.

Dia 14/01

As atividades realizadas nesta semana centraram-se na temática da segurança rodoviária, um tema crucial para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis desde a primeira infância (Direção-Geral da Educação, Carvalho & Nunes, 2012). Esta abordagem promoveu aprendizagens significativas e essenciais para a formação cívica das crianças, permitindo-lhes compreender e adotar comportamentos seguros no espaço público.

A exploração do pictograma “Segurança Rodoviária” despertou o interesse do grupo, funcionando como mediador visual que facilitou a compreensão de comportamentos adequados e inadequados na via pública. O uso de imagens e símbolos ajudou as crianças a associar regras a situações concretas do quotidiano, promovendo uma aprendizagem visual e contextualizada. Segundo Vygotsky (1978), os instrumentos culturais como os pictogramas (recursos simbólicos) desempenham um papel essencial na mediação da aprendizagem, permitindo que a criança construa significados através da interação com o meio.

A exploração de ações corretas e incorretas com recurso a imagens de um livro e o diálogo coletivo sobre o tema fomentaram o pensamento crítico e a expressão oral. As crianças mostraram-se participativas, comentando e relacionando as imagens com situações do seu quotidiano, demonstrando uma compreensão progressiva da importância das regras de segurança. Oliveira-Formosinho (2008) salienta que o diálogo é um instrumento pedagógico de grande valor, pois permite que a criança construa o conhecimento de forma partilhada e significativa.

A simulação de situações na estrada, com o uso de carro, semáforos e passadeira construídos em cartão, constituiu um dos momentos mais envolventes. Através da dramatização, as crianças puderam colocar em prática as aprendizagens realizadas, experienciando os papéis de peões e condutores. Esta abordagem lúdica e experiencial reforçou a interiorização de comportamentos de segurança, confirmando que a aprendizagem é mais eficaz quando a criança participa ativamente no processo (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, as brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades permitiram consolidar as aprendizagens de forma natural, através da repetição simbólica de algumas ações observadas durante as simulações de segurança rodoviária. Neste momento, as crianças puderam brincar com o carro, a passadeira e os semáforos construídos em cartão. Adicionalmente, utilizei arcos pequenos que lhes entreguei e que utilizaram como volantes, estimulando o faz de conta.

Este contexto permitiu-lhes reviver e interiorizar as regras e papéis de forma autónoma. Como defende Sarmento (2005), o brincar constitui-se como espaço privilegiado para a apropriação e construção do conhecimento, sendo parte essencial do processo educativo.

Assim, este conjunto de atividades demonstrou a importância de integrar diferentes linguagens corporal, visual e simbólica na abordagem de temas de cidadania, tornando o processo educativo mais dinâmico, significativo e próximo da realidade das crianças.



Figura 53 - Pictograma “Segurança Rodoviária



Figura 54 - Ações corretas e incorretas



Figura 55 - Simulação de ambiente rodoviário

Dia 15/01

As atividades realizadas neste dia continuaram a promover aprendizagens significativas, aliando momentos lúdicos à aquisição de novos conhecimentos. O diálogo sobre segurança rodoviária, realizado por meio dos fantoches Sr. Vermelho e Sr. Verde, constituiu um momento de grande envolvimento e motivação para o grupo. O uso dos fantoches despertou a curiosidade e facilitou a compreensão das regras de segurança de forma divertida e acessível. As crianças participaram ativamente, respondendo, questionando e encenando situações do quotidiano. De acordo com Vygotsky (1978), os mediadores simbólicos, como os fantoches, potenciam a aprendizagem, pois transformam conceitos abstratos em experiências concretas e significativas para a criança.

A visita das profissionais de Saúde Oral proporcionou uma experiência autêntica de aprendizagem, permitindo às crianças o contacto direto com especialistas e com instrumentos relacionados com os cuidados de higiene. Este momento foi de grande interesse e curiosidade, contribuindo para o desenvolvimento de hábitos saudáveis e para a valorização da saúde como parte do bem-estar geral. Segundo Oliveira-Formosinho (2008), o contacto com diferentes contextos e profissionais enriquece o processo educativo, possibilitando aprendizagens contextualizadas e relevantes.

O desenho sobre segurança rodoviária permitiu às crianças expressar, de forma criativa, as aprendizagens adquiridas nas atividades anteriores. Através da expressão plástica, reconstruíram situações vivenciadas, revelando compreensão e interiorização das regras discutidas. Hohmann e Weikart (2011) defendem que a expressão artística é uma forma privilegiada de comunicação e de consolidação do conhecimento, pois traduz o pensamento infantil em formas visuais e simbólicas.

Por fim, as brincadeiras livres nas áreas da sala continuaram a constituir um espaço de autonomia, interação e experimentação. Durante estas, foi possível observar que as crianças, de forma espontânea, reproduziam algumas situações de segurança rodoviária, demonstrando que as aprendizagens estavam a ser integradas no seu jogo simbólico. Tal como afirma Sarmiento (2005), o brincar é um instrumento essencial de construção de significados, onde a criança recria e dá sentido às suas experiências.

O conjunto destas atividades evidenciou a importância de conjugar recursos simbólicos, experiências diretas e expressão criativa no processo educativo, favorecendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças.



Figura 56 - Fantoches Sr. Vermelho e Sr. Verde



Figura 57 - Desenho sobre Segurança Rodoviária

Dia 16/01

Este dia iniciou-se com a canção “Sinais de Trânsito” do Tucantar constituiu um recurso pedagógico valioso, pois aliou a música à aprendizagem das regras de trânsito de forma lúdica e envolvente. As crianças demonstraram grande entusiasmo ao cantar e realizar gestos associados aos diferentes sinais, facilitando a memorização e a compreensão dos significados. Segundo Hohmann e Weikart (2011), a música é uma linguagem expressiva que potencia o desenvolvimento da memória, da atenção e do sentido rítmico, permitindo transformar a aprendizagem numa experiência prazerosa e significativa.

A visita do agente da PSP, que se concretizou por meio de um convite da minha autoria, foi o momento mais marcante desta semana, despertando grande curiosidade e admiração nas crianças. A presença de um profissional responsável pela segurança rodoviária permitiu-lhes compreender a importância das regras de trânsito no quotidiano, bem como o papel das autoridades na proteção e cuidado com os cidadãos.

Durante a visita, as crianças participaram ativamente, colocando questões e partilhando o que já sabiam sobre o tema. Esta interação direta com um

elemento da comunidade reforçou a aprendizagem experiencial, conforme defende Oliveira-Formosinho (2008), que destaca a importância do contacto com o mundo real para a construção ativa do conhecimento.

Os jogos livres realizados a seguir tiveram como objetivo central a diversão e o relaxamento do grupo. Foi um momento importante para desenvolver a interação social e exercitar competências motoras e de cooperação num ambiente descontraído, com o propósito de passar o tempo de forma prazerosa pois faltava pouco para o almoço. Assim, este conjunto de atividades demonstrou a importância de articular a música, o contacto com a comunidade e o jogo como estratégias pedagógicas promotoras de aprendizagens significativas e do desenvolvimento integral da criança, reforçando valores de cidadania e segurança.



Figura 58 - Visita do agente da PSP

Semana 14: Meios de Transporte

Tabela 19 - Semana 14

Data	Atividades
20/01/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura da história “O lobo que estava farto de andar”. ○ Diálogo com o grupo sobre os Meios de Transporte que o lobo utilizou. ○ Ensaio geral das Janeiras.
21/01/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aula de Educação Física. ○ Gravação do vídeo das Janeiras. ○ Leitura da história “Os meios de transporte”.
22/01/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura da história “Ruca vai viajar” ○ Diálogo com o grupo sobre os meios de locomoção dos transportes – aéreos, terrestres e aquáticos. ○ Atividade Caixa dos Meios de Transporte.

	<ul style="list-style-type: none">○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.
23/01/2025	<ul style="list-style-type: none">○ Leitura da história "A Lebre e a Tartaruga"○ Realização de um desenho para a estagiária.○ Brincadeiras livres nas áreas da sala de atividades.

Esta última semana de prática focou-se na exploração dos meios de transporte (terrestres, aéreos e aquáticos), com o objetivo de ampliar o conhecimento do mundo e estimular a curiosidade das crianças pelo ambiente e pela sociedade. Esta temática contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão interdisciplinar, elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança (Bruner, 1966).

Dia 20

O tema dos transportes foi introduzido com a história "O lobo que estava farto de andar" de Orianne Lallemand, que serviu de ponto de partida para a exploração dos diversos meios de locomoção utilizados pelo lobo. Esta escolha pedagógica revelou-se ideal, pois a insatisfação da personagem com o ato de caminhar permitiu que as crianças identificassem e discutissem, de forma lúdica, as diferentes alternativas de locomoção que o lobo experimenta. O diálogo que se seguiu à leitura incentivou a partilha de conhecimentos prévios e a curiosidade sobre o mundo que as rodeia.

Como defendem Hohmann e Weikart (2011), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos são apresentados através de narrativas que estimulam a reflexão e a participação ativa da criança. Após este momento de descoberta intelectual, o grupo dedicou-se ao ensaio geral das Janeiras. Esta prática musical não só reforçou a consciência rítmica e a memória, como também preparou as crianças para a partilha de uma tradição cultural importante, cultivando o espírito de grupo e o orgulho na nossa identidade coletiva.



Figura 59 - História "O lobo que estava farto de andar"

Dia 21

O dia 21 iniciou-se com a aula de Educação Física, um momento vital para o desenvolvimento psicomotor e para a libertação de energia das crianças. Contudo, as condições meteorológicas adversas exigiram uma adaptação do planeamento, perante a impossibilidade de sair para cantar as Janeiras na comunidade, a atividade foi reinventada através da gravação de um vídeo coletivo. Este momento de exceção reuniu vários grupos num espaço comum, promovendo uma enriquecedora interação entre pares e um forte sentido de cooperação. O ensaio conjunto e a gravação final não foram apenas um registo digital, mas sim uma celebração da resiliência e da união da instituição em torno de uma tradição comum.

Segundo Zabalza (1998), a organização flexível do tempo e dos grupos é uma marca de qualidade na educação infantil, permitindo que as crianças vivenciem dinâmicas sociais mais alargadas e significativas. Após o regresso à sala e o restabelecimento da calma no acolhimento, retomámos a vertente cognitiva com a leitura da história “Os meios de transporte”. Esta reiteração narrativa foi estratégica para consolidar o vocabulário já introduzido e reforçar a familiaridade das crianças com os diferentes tipos de transporte, aproveitando o momento de tranquilidade após a agitação da gravação para fixar conceitos de forma serena.

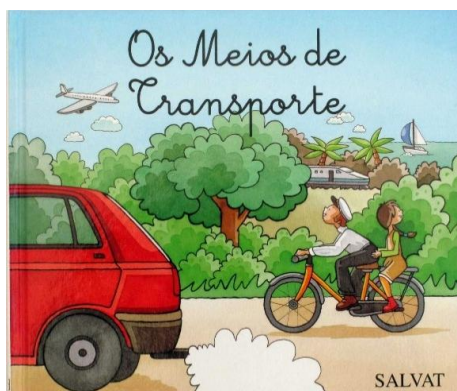


Figura 60 - Livro "Os meios de transporte"

Dia 22

Este dia representou a fase mais importante da exploração temática. A escolha da história “Ruca vai viajar” revelou-se uma estratégia de grande eficácia, uma vez que a familiaridade das crianças com a personagem gerou um envolvimento imediato e um foco redobrado. Partindo da narrativa, o diálogo foi intencionalmente direcionado para a compreensão dos diferentes meios de locomoção, aéreos, terrestres e aquáticos.

Para materializar este conceito, implementou-se a atividade “Caixas dos Meios de Transporte”. Esta metodologia de classificação prática permitiu que cada criança, ao seu ritmo, seleccionasse uma imagem, a identificasse perante o grupo e a associasse à caixa correspondente (estrada, ar ou mar). Conforme defende Bruner (1966), a capacidade de categorizar e agrupar objetos com base

em propriedades comuns é um passo fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e para a organização mental do mundo.

O sucesso da atividade confirmou a eficácia da exposição repetida ao tema, ao longo da semana as crianças demonstraram uma elevada taxa de acerto, revelando que os conceitos apresentados nas histórias anteriores foram devidamente consolidados. Mesmo com pequenos episódios de hesitação observado, esta atividade serviu como um momento de aprendizagem natural, demonstrando que a manipulação direta de materiais é o melhor caminho para detetar e corrigir interpretações, reforçando a confiança e a autonomia do grupo.



Figura 61 - Caixas dos meios de transportes



Figura 62 - Explicação da atividade



Figura 63 - Imagens de transportes

Dia 23

O último dia deste percurso foi pautado por uma profunda envolvimento emocional, iniciando-se com a leitura da fábula “A Lebre e a Tartaruga”. Mais do que uma lição sobre persistência, o momento serviu de iniciação para o encerramento de um ciclo. Como atividade de despedida, convidei o grupo a realizar um desenho livre, um gesto que se transformou numa poderosa manifestação de carinho e num testemunho do vínculo estabelecido entre as crianças e eu.

Durante a criação artística, foi gratificante observar que muitas crianças optaram por me representar a brincar com elas. Esta percepção infantil é reveladora pois demonstra que a minha presença foi integrada não apenas como uma figura de autoridade, mas como uma parceira de brincadeiras e uma referência de amizade. Conforme defende Oliveira-Formosinho (2007), a qualidade dos contextos educativos assenta na “pedagogia da relação”, onde o bem-estar da criança e a segurança emocional são nutridos por interações autênticas e horizontais. Estes desenhos, mais do que meras recordações, materializam a construção de uma relação de confiança e afeto, confirmando que o papel do educador/estagiário ganha pleno sentido quando se torna um cúmplice no mundo imaginário e lúdico da criança.



Figura 64 - História "A lebre e a tartaruga"



Figura 65 - Desenho para a estagiária

Considerações Finais

A organização dos conteúdos por temas e subtemas foi, na minha experiência, muito mais do que uma simples estrutura, foi o motor que impulsionou uma aprendizagem genuinamente ativa e significativa. Ver o brilho nos olhos das crianças enquanto elas se envolviam cognitivamente, emocionalmente e socialmente nos projetos confirmou o que a teoria já defendia.

A pedagogia da participação e a organização curricular por projetos, sustentadas por Oliveira-Formosinho (2016), ganharam vida na sala. Percebi que as crianças aprendem de forma mais plena quando o conhecimento está ancorado em contextos ricos em interação e significado. Não se trata de decorar

factos, mas de descobrir o mundo através de um olhar integrado e participativo, onde a criança é autora da sua aprendizagem.

Neste contexto, o brincar, a linguagem natural da criança, revelou-se a ferramenta pedagógica mais eficaz. De forma lúdica, observei o progresso do desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, tal como sublinha Sarmiento (2005). Cada jogo, cada fantasia, era um laboratório para a resolução de problemas, a negociação de regras e a expressão emocional.

Para além da aquisição de competências fundamentais para a prática profissional, senti o impacto profundo do desenvolvimento de uma educação holística prevista no currículo do pré-escolar.

O envolvimento ativo das crianças em todas as etapas, desde a escolha do tema à avaliação final, aliada à constante atenção ao seu bem-estar emocional, constituíram os alicerces para aprendizagens profundas e duradouras, uma visão corroborada por Zabalza (1998). O envolvimento emocional transformou o conteúdo em memória afetiva, essencial para a retenção e para a construção de um ambiente de aprendizagem seguro.

Este percurso pedagógico, vivido intensamente, demonstrou-me que a abordagem temática, integrada e interdisciplinar, aliada a metodologias ativas e lúdicas, é inquestionavelmente eficaz. É a forma mais autêntica de promover o desenvolvimento integral das crianças na educação pré-escolar, equipando-as com autonomia, criatividade e responsabilidade social, características essenciais para os desafios futuros.

2.3. Reflexão das Semanas de Implementação

As semanas de implementação representaram o momento crucial em que a teoria ganhou vida transformando-se em prática, uma fase que se revelou essencial para a consolidação das minhas aprendizagens e para o desenvolvimento de competências técnicas e profissionais fundamentais para a minha formação. Este período de imersão total serviu de ponte inegável entre o conhecimento académico e a complexidade da prática profissional.

Segundo Kolb (1984), a aprendizagem experiencial é a chave para a construção do conhecimento, pois é através dela que o indivíduo é capaz de transformar o saber teórico em ação prática mediada pela reflexão sobre a experiência vivida. As semanas de implementação funcionaram precisamente como um espaço privilegiado para experimentar, testar hipóteses e ajustar estratégias em tempo real, promovendo um ciclo contínuo de crescimento pessoal e profissional. Além disso, Alarcão (1996) sublinha a importância do professor reflexivo, ou seja, a capacidade de o profissional analisar criticamente a sua prática para a reconstruir e aperfeiçoar constantemente. No decorrer destas semanas, fui confrontada com situações reais que exigiram este

pensamento crítico imediato, estimulando a minha autonomia e capacidade de resolução de problemas.

No contexto geral do estágio as semanas de implementação foram cruciais para a minha integração no ambiente profissional permitindo-me absorver a dinâmica organizacional, as exigências e as competências interpessoais que são necessárias para a prática. De acordo com Eraut (2004) a aprendizagem que ocorre no local de trabalho é um processo multifacetado que engloba não apenas a aquisição de competências técnicas específicas, mas também um processo de socialização e a adaptação profunda a culturas profissionais concretas e únicas. Estas semanas não se limitaram à mera execução de tarefas, foram uma fase estratégica que articulou a teoria e a prática, promoveu a reflexão crítica e facilitou a minha transição segura para o mundo do trabalho.

Estas semanas permitiram-me interiorizar a importância da observação sistemática como a principal ferramenta para conhecer profundamente as necessidades, os interesses e as potencialidades de cada criança. Ajustei a minha prática pedagógica tornando-a mais intencional e diferenciada e desenvolvi competências sólidas na planificação de atividades que promovem ativamente a aprendizagem cognitiva, o desenvolvimento socioemocional, motor e linguístico valorizando a interdisciplinaridade e a interligação entre as diversas áreas de conteúdo. Outro aspeto essencial foi a aprendizagem da gestão de rotinas e transições, elementos fundamentais para criar um ambiente educativo organizado estável. O processo ensinou-me o valor da consistência aliada à flexibilidade perante o inesperado. Tive oportunidade de aprofundar o papel do educador como facilitador da autonomia e da socialização incentivando ativamente a cooperação, a partilha e o respeito mútuo dentro do grupo. A experiência de trabalhar em equipa pedagógica foi igualmente relevante na medida em que me permitiu partilhar ideias, ouvir perspetivas diversas e integrar diferentes contributos no planeamento das práticas

Por último a observação da relação com as famílias constituiu um espaço de grande aprendizagem ajudando-me a compreender a importância da comunicação clara e empática e da construção de parcerias educativas que garantam uma continuidade harmoniosa entre o contexto familiar e o ambiente da prática.

Capítulo III

Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

1. O 1º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui a primeira etapa da escolaridade obrigatória e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, assegurando a consolidação de aprendizagens estruturantes e a construção de bases sólidas para o percurso académico e pessoal. Esta etapa educativa caracteriza-se pela articulação de diferentes áreas do saber, pela valorização da interdisciplinaridade e pela promoção de competências essenciais que contribuem para a formação integral da criança.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo, o docente deve ser capaz de garantir uma formação global, atuando como mediador das aprendizagens e facilitador de processos que permitam às crianças desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais. O documento destaca, ainda, a importância da capacidade reflexiva e da articulação pedagógica do professor, sublinhando o seu papel na criação de ambientes educativos motivadores e inclusivos.

As Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018) constituem um referencial de apoio ao desenvolvimento curricular, identificando as aprendizagens consideradas fundamentais em cada unidade curricular. Estas aprendizagens centram-se não apenas na transmissão de conteúdos programáticos, mas também na promoção de competências transversais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade e a autonomia. Este documento reflete uma perspetiva de educação para a cidadania ativa, assumindo a escola como espaço de desenvolvimento humano, cultural e social.

A organização e a dinâmica do departamento curricular do 1.º ciclo nos agrupamentos de escolas assumem uma relevância significativa. Segundo Alarcão (2009), a constituição da escola como uma “comunidade de aprendizagem” e o desenvolvimento de práticas de reflexão coletiva são fatores determinantes para a qualidade pedagógica. Esta dinâmica permite a articulação entre professores e a partilha de saberes, promovendo uma cultura de colaboração que, por sua vez, confere maior coerência ao trabalho docente e potencia percursos de aprendizagem mais consistentes para os alunos.

Desta forma, o 1.º Ciclo do Ensino Básico assume-se como um momento estruturante no percurso educativo, no qual se consolidam aprendizagens essenciais e se promove o desenvolvimento integral da criança. Através da ação intencional e refletida dos professores, do enquadramento proporcionado pelas Aprendizagens Essenciais e da coordenação pedagógica promovida pelos departamentos curriculares, esta etapa educativa garante não apenas a

aquisição de saberes fundamentais, mas também a preparação das crianças para uma participação crítica, responsável e ativa na sociedade.

2. Organização da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu entre os dias 20 de fevereiro e 5 de junho de 2025, com uma duração total de 14 semanas, das quais, três semanas foram dedicadas à observação e onze semanas à implementação da ação pedagógica, desenvolvida em articulação com a professora cooperante. Todo o estágio foi realizado de forma individual, possibilitando uma experiência formativa completa e significativa no contexto da prática profissional.

A etapa de observação, que corresponde às primeiras três semanas, revelou-se um pilar essencial para o sucesso da prática pedagógica. Através dela, foi possível compreender a organização do ambiente educativo e traçar o perfil do grupo de alunos, recolhendo dados sobre a rotina escolar, os métodos de ensino em prática e os recursos disponíveis na sala e na escola. Este contacto próximo facilitou não só a minha integração na comunidade escolar, mas serviu também para estruturar um diagnóstico rigoroso. Esta fase preparatória permitiu desenhar uma ação educativa mais coerente, desenhada à medida das necessidades reais dos alunos e dos recursos existentes.

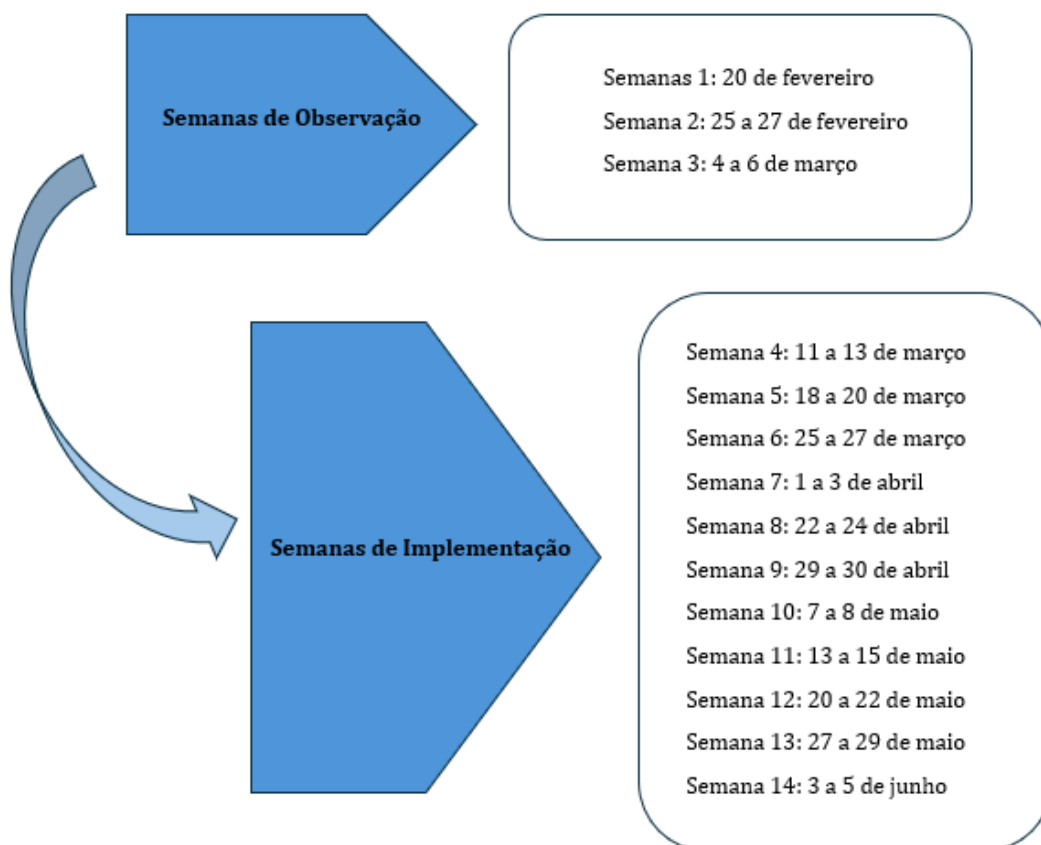
As onze semanas seguintes focaram-se na execução da ação pedagógica através de projetos e sequências didáticas planeadas à medida das necessidades identificadas. Esta fase permitiu testar estratégias diversificadas no terreno, seguindo as orientações da professora titular e os normativos das Aprendizagens Essenciais. O resultado foi uma prática pedagógica que me permitiu evoluir, onde a articulação entre os modelos teóricos e a realidade escolar se tornou o eixo central da aprendizagem profissional.

Apoiando-me na premissa de Zabalza (1994), que define a prática letiva como a convergência entre o saber académico e a ação contextualizada, cada intervenção foi desenhada com intencionalidade pedagógica e foco no desenvolvimento holístico dos alunos. Mais do que a simples execução de atividades, este período pautou-se por uma postura reflexiva constante. A monitorização das respostas dos alunos e o diálogo contínuo com a professora cooperante e os supervisores permitiram uma regulação imediata das estratégias. Este ciclo de avaliação e ajuste foi determinante para consolidar uma prática progressivamente mais segura, consciente e eficaz.

A organização cronológica e metodológica deste estágio permitiu uma imersão gradual e segura na realidade profissional. Esta estrutura, que

privilegiou a transição da observação para a ação refletida, foi fundamental para consolidar as minhas competências de gestão e planeamento, garantindo uma prática pedagógica coerente com as exigências do 1.º Ciclo.

Quadro 3 - Prática Supervisionada 1º CEB



2.1. Reflexão das Semanas de Observação

A realização das três semanas de observação no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1º ano de escolaridade, foi uma fase fundamental para o meu percurso de formação. Este período permitiu-me uma melhor perceção da realidade da sala de aula e contribuiu para compreender as dinâmicas do grupo, as interações entre os alunos e a professora, e ainda as necessidades individuais de cada criança. Foi um momento de descoberta, onde comecei a perceber de que forma a teoria que aprendi ao longo do curso se iria manifestar na prática.

Através da observação sistemática, consegui identificar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, níveis de participação e formas de comunicação entre as crianças. Este exercício de olhar atento permitiu-me compreender melhor a importância de uma pedagogia diferenciada e inclusiva, que valorize as potencialidades de cada aluno e promova aprendizagens significativas

(Ministério da Educação, 2018). Compreendi, igualmente, de que forma a organização do espaço, a gestão do tempo e a intencionalidade dos recursos condicionam o comprometimento dos alunos e a harmonia do ambiente educativo. Ficou evidente que estas variáveis funcionam como facilitadores da aprendizagem, sendo a sua articulação essencial para promover a autonomia e o bem-estar do grupo em contexto de sala de aula.

Foi particularmente importante observar a forma como a professora cooperante geria o grupo, equilibrando a autoridade com a empatia, e como criava oportunidades para que os alunos participassem ativamente nas aprendizagens. Através dessa observação, percebi a relevância de estratégias diversificadas, desde atividades mais estruturadas até momentos de exploração livre, que estimulam a curiosidade e o pensamento crítico (Perrenoud, 2000).

Com base nas ideias de Bronfenbrenner (1979), compreendi também que o contexto escolar é apenas uma parte de um sistema mais amplo, onde interagem a família, a comunidade e as experiências pessoais de cada criança. Essa percepção ajudou-me a olhar para o grupo de forma mais holística e sensível às realidades de cada aluno.

Durante este período, foi igualmente enriquecedor observar as práticas de avaliação formativa, percebendo como a professora utilizava diferentes instrumentos para acompanhar o progresso dos alunos. Entendi a importância de dar feedback contínuo, de incentivar a autoavaliação e de adaptar as atividades às dificuldades e interesses de cada criança. Ficou clara a relevância do feedback descritivo e do estímulo à autoavaliação, estratégias que permitem a regulação das aprendizagens e a diferenciação pedagógica face às necessidades e motivações de cada aluno.

Estas semanas iniciais foram muito significativas para mim porque me permitiram desenvolver um olhar mais reflexivo sobre a prática docente. Pude identificar desafios concretos, como a gestão do comportamento, do tempo, o equilíbrio entre disciplina e motivação e a importância de planificar atividades que mantenham o interesse e a participação do grupo, enquanto percebi o valor de criar um ambiente positivo, onde o erro é visto como parte do processo de aprendizagem e onde cada aluno se sente valorizado. Foi também um período em que comecei a construir uma relação de confiança com os alunos e com a professora cooperante, o que considero essencial para o sucesso do estágio. Aprendi que o papel do professor vai muito além de ensinar conteúdos, envolve escutar, apoiar, orientar e criar condições para que cada criança se desenvolva integralmente.

Estas semanas de observação foram determinantes para o meu crescimento pessoal e profissional. Ajudaram-me a compreender melhor a complexidade do contexto educativo, a importância da reflexão sobre a prática e o valor de uma intervenção pedagógica intencional, inclusiva e centrada no aluno. Foi um momento de grande aprendizagem, que reforçou em mim a convicção de que

ser professora implica estar sempre disponível para observar, refletir e aprender continuamente.

2.2. Apresentação global e reflexão das atividades desenvolvidas

2.2.1. Planificações semanais

As intervenções desenvolvidas durante a prática pedagógica foram fundamentadas em planificações semanais elaboradas em colaboração com a professora cooperante. Esta planificação apresentava os elementos de identificação da unidade e uma fundamentação didática que incluía a caracterização da turma, os pré-requisitos e as opções metodológicas. O documento estruturava a seleção de conteúdos por áreas curriculares, como Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística/Educação Física e Cidadania, definindo conhecimentos, capacidades, ações estratégicas e a articulação com o Perfil de Competências. Adicionalmente, estabelecia elementos de integração, como vocabulário específico e recursos, culminando num roteiro detalhado de atividades e percursos de aprendizagem organizados por sumários diários.

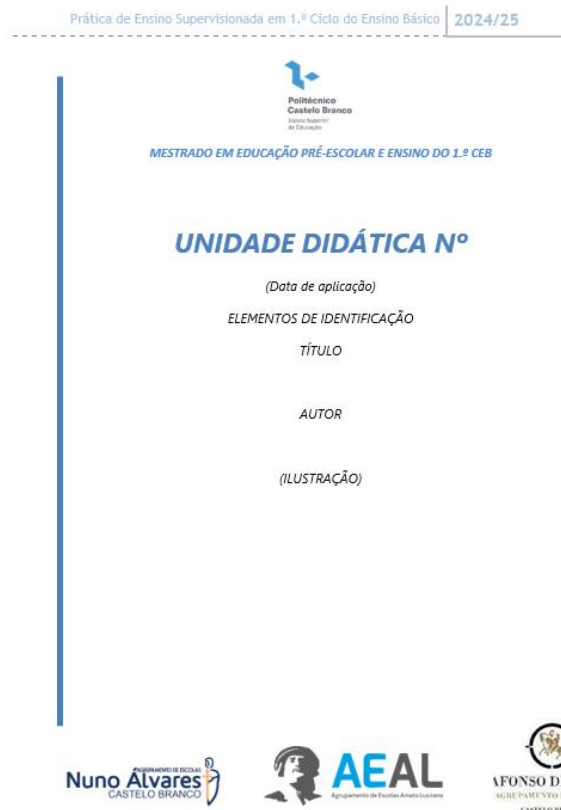


Figura 66 - Capa Unidade didática

O processo de preenchimento iniciava-se com os elementos de identificação na capa, onde registava o título da unidade, o autor e a unidade temática, incluía os logótipos das instituições envolvidas como o Politécnico e o Agrupamento de Escola. Seguia com a fundamentação e a contextualização didática, onde descrevia a caracterização da turma e o percurso realizado pelos alunos, identificando claramente os pré-requisitos necessários e justificando as opções metodológicas adotadas para as aprendizagens propostas.

Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | 2024/25

Unidade temática:

01. APRESENTAÇÃO

(apresentação da unidade e da forma de organização da mesma)

02. FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA

(incluir todos os pontos fundamentais e considerados obrigatórios: caracterização da turma em relação ao percurso realizado pelos alunos nos conteúdos de aprendizagem propostos, incluindo a identificação clara dos pré-requisitos; princípios e opções metodológicas adotadas)

Figura 67 - Fundamentação e Contextualização

No núcleo da planificação, a seleção do conteúdo programático era fundamentada nas Aprendizagens Essenciais, dividindo-se por áreas como Estudo do Meio, Português, Matemática, Educação Artística/Educação Física e Cidadania, onde preenchia os campos relativos ao Organizador/Domínio, Conhecimentos/Capacidades/Atitudes e Ação Estratégicas de Ensino/Produtos da Aprendizagem e Descritores do Perfil de Competências, baseando-me sempre nas Aprendizagens Essenciais. É crucial que cada ação estratégica e produto de aprendizagem esteja alinhado com os descritores do Perfil de

Competências dos alunos, assegurando que os objetivos definidos correspondam ao pretendido nas aprendizagens essenciais.

03. PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA			
03.1 Seleção do conteúdo programático			
Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares			
Estudo do Meio			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
	<i>O aluno deve ser capaz de:</i>		
Português			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
	<i>O aluno deve ser capaz de:</i>		
Matemática			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
	<i>O aluno deve ser capaz de:</i>		
Educação Artística / Educação Física			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
	<i>O aluno deve ser capaz de:</i>		
Cidadania e desenvolvimento			
Organizador / Domínio	Aprendizagens esperadas	Ação estratégica de ensino transversal	
	<i>O aluno deve ser capaz de:</i>		

Figura 68 - Conteúdo programático

Os elementos de integração didática explicitavam o tema integrador, elemento integrador e o vocabulário específico que ia ser trabalhado de forma transversal em todas as disciplinas, incluindo a descrição dos objetos didáticos e a definição dos princípios de avaliação e instrumentos para monitorizar o progresso dos alunos.

03.2 Elementos de integração didática	
<p>Tema integrador e vocabulário:</p> <p>Explicitação do tema e do vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: (palavras e expressões a trabalhar explicitamente nas diferentes áreas curriculares)</p> <hr/> <p>Elemento(s) integrador (es):</p> <p>(só descrição do objeto ou objetos didáticos a explicitação da execução será feita em cada aula na ação didática 1)</p> <hr/> <p>Princípios de avaliação</p> <p>(Explicitação dos procedimentos e instrumentos a utilizar para monitorizar a aprendizagem dos alunos)</p>	<p>Recursos</p>

Figura 69 - Elementos de integração didática

O roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem detalha a intervenção diária através de sumários que devem conter obrigatoriamente os conteúdos lecionados, seguidos de um roteiro sequencial de atividades numeradas que guiam a execução da aula, subdivididas em processos de antes da atividade, durante a atividade e após a atividade.

03.3 Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem (Explicitação da ação estratégica e produtos de aprendizagem) Guiões de aula Síntese do Percurso 1 - Terça-Feira _/_/_	
<p>SUMÁRIO 01</p> <p>(explicitação obrigatória dos conteúdos a lecionar)</p>	
<p>ROTEIRO 01</p>	
Atividade 01	Atividade 02
Atividade 03	Atividade 04
Atividade 05	Atividade 06

Figura 70 - Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem

Por fim, o documento apresentava as referências bibliográficas utilizadas e os espaços para validação formal, com a identificação do orientador cooperante, do estudante e da equipa de supervisão, garantindo o cumprimento do plano de Prática de Ensino Supervisionada.

Referências bibliográficas

O/A Orientador(a) Cooperante:

O/A estudante de PES:

A Equipa de Supervisão:

Figura 71 - Referências bibliográficas

A utilização de unidades didáticas com integração curricular é uma abordagem fundamental nos primeiros anos de escolaridade, pois organiza o ensino de forma globalizada, contextualizada e centrada na criança. Assente na pedagogia da participação e em modelos curriculares integrados, defendidos por Oliveira-Formosinho (2016), esta perspetiva considera o interesse da criança como ponto de partida para a aprendizagem e promove a exploração ativa do conhecimento a partir de situações significativas do quotidiano. De acordo com Pais (2012), a coerência metodológica é assegurada pela estruturação das unidades em torno de um tema e de um elemento integrador, que funciona como eixo de transversalidade epistemológico-curricular. Este elemento mobiliza a motivação dos alunos, ativa conhecimentos prévios, garante a articulação interna das tarefas e potencia a interdisciplinaridade e a intertextualidade. Assim, as unidades didáticas integradoras constituem percursos coerentes e flexíveis que articulam objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, contribuindo para superar a fragmentação disciplinar e promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral do aluno.

Este processo de planificação resultava de uma estreita colaboração e diálogo constante com a professora cooperante, assegurando que cada proposta estivesse devidamente articulada com a gestão curricular semanal e anual da turma. A estrutura adotada, que partia de uma fundamentação didática rigorosa onde se identificava os pré-requisitos dos alunos e as opções metodológicas, permitia que a prática pedagógica no 1.º Ciclo ganhasse uma intencionalidade clara e uma organização sequencial nas áreas curriculares. Através da definição de ações estratégicas de ensino e produtos de aprendizagem, a planificação semanal funcionava como um mecanismo de antecipação da ação educativa, mas também como um instrumento de reflexão crítica, permitindo ajustar os sumários e os roteiros de atividades às aprendizagens efetivamente demonstradas pelos alunos.

Ao longo da prática de ensino supervisionada, este documento constituiu-se como o ponto de convergência entre os objetivos teóricos e a realidade da sala de aula, onde as Aprendizagens Essenciais e os Descritores do Perfil dos Alunos se materializavam em experiências de aprendizagem contextualizadas. A inclusão de elementos de integração, como o vocabulário específico e o tema integrador, garantia que o ensino fosse coerente e interdisciplinar, transformando a planificação num guia estruturante que não perdia a sua flexibilidade. Assim, mais do que um registo administrativo validado pela equipa de supervisão, esta ferramenta permitia responder às interações e necessidades emergentes do grupo, mantendo o equilíbrio necessário entre o rigor do cumprimento do currículo e a necessária adaptação ao ritmo de aprendizagem de cada criança.

2.2.2. Planos semanais das semanas de implementação e respetivas reflexões

Durante as onze semanas de estágio no 1.º Ciclo (1.º ano), implementou-se uma rotina pedagógica estruturada em onze unidades didáticas temáticas para crianças de 6 e 7 anos. Esta organização visou promover aprendizagens integradas em Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística/Física e Cidadania, em conformidade com as Aprendizagens Essenciais.

A fundamentação desta prática baseou-se nos princípios didatológicos de António Pais (2012), que define a unidade didática como um percurso de ensino e aprendizagem global e coerente. A intervenção aplicou o trinómio didático, globalização da aprendizagem, motivação e ensino-aprendizagem integrado, utilizando elementos integradores como eixos de transversalidade para assegurar a coesão metodológica e a ligação entre o conhecimento científico e os conteúdos programáticos.

Descrição das Atividades e Fundamentação Teórica

Semana 4 UD1:

Tabela 20 - Semana 4 UD1

Data	Atividades
11/03/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização dos desafios presentes no guião de aprendizagem. ○ Exploração do livro “A floresta” de Joana Barata e criação de frases sobre o livro. ○ Realização da atividade prática – Números ímpares e pares.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização do guião de atividade - Números pares e ímpares. ○ Leitura e interpretação do texto “A girafa na mata”. ○ Construção de frases com palavras que contenham o padrão ortográfico “ge” e/ou “gi”. ○ Criação de um Postal para o Dia do Pai. ○ Realização do jogo “O lencinho”.
12/03/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Construção de frases com palavras que contenham sílabas “ge” e/ou “gi”. ○ Realização do guião de atividade - “ge/gi”. ○ Realização da ficha de consolidação – Números pares e ímpares. ○ Realização da atividade prática: Objetos perigosos num acampamento. ○ Realização do guião de atividade - Manusear objetos. ○ Realização de uma dramatização de situações num acampamento.
13/03/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização de exercícios de consolidação das temáticas “Números Pares e Ímpares” “Padrão ortográfico “ge/gi” e “Manuseamento de objetos”.

A 1ª Unidade Didática foi implementada entre os dias 11 e 13 de março de 2025, estruturada sob o tema integrador “A floresta”. A escolha do elemento integrador, o livro “A floresta”, de Joana Barata e Gisela Canelhas resultou das evidências recolhidas durante as semanas de observação, onde verifiquei o elevado interesse dos alunos por livros. Antecipando a necessidade de uma base motivacional significativa, optei por esta obra devido ao seu formato diferenciado em acordeão e à ausência de texto escrito. Estas características foram estrategicamente selecionadas para potenciar a curiosidade e a exploração visual, funcionando como um eixo de transversalidade capaz de captar a atenção do aluno e estimular a comunicação no grupo.

No Português, explorou-se a construção de frases, os padrões ortográficos “ge” e “gi”, a diferença fonética perante “gue” e “gui”, e o grafema “f”. Na Matemática, o recurso a materiais manipuláveis e guiões de atividades para a compreensão de números pares e ímpares serviu como resposta aos diferentes níveis de conhecimento. A sequência didática foi complementada por atividades de Estudo do Meio sobre o manuseamento cuidadoso de objetos de risco, simulados num contexto de acampamento, seguindo sempre o tema integrador “A floresta”. Nas Expressões Artísticas, os alunos criaram um presente para o Dia do Pai, enquanto na Educação Física se promoveu o respeito por regras através do Jogo do “Lencinho”. Por fim, a intervenção culminou com a autoavaliação dos alunos no guião de atividades, transformando o processo

avaliativo num momento contínuo e formativo de tomada de consciência do próprio percurso.

No dia 13/03 existiu a necessidade de adaptação pedagógica devido à não realização da visita prevista à Quinta do Chinco por motivos meteorológicos. Este imprevisto reforçou a importância do professor como um gestor flexível do currículo, capaz de transformar contratempos em oportunidades de aprendizagem contextualizada através de recursos alternativos na sala de aula. Neste caso optei por realizar atividades para consolidar os conteúdos trabalhados durante a semana.

A primeira semana permitiu simultaneamente conhecer as dinâmicas e necessidades individuais da turma de 20 alunos, caracterizada por diferentes ritmos de aprendizagem, onde me apercebi do desafio de gerir a diferença de ritmos de aprendizagem na turma. Verificou-se que a discrepância no tempo de execução das tarefas criava “tempos mortos”, nos quais os alunos que terminavam precocemente geravam ruído e conversas paralelas. Esta realidade exigiu a criação de estratégias de diferenciação para a semana seguinte, de modo a garantir que todos os alunos permanecessem focados em tarefas significativas, evitando a fragmentação da dinâmica da sala e maximizando o tempo de instrução.

Este conhecimento foi essencial para ajustar a minha postura, especialmente após o feedback da professora titular sobre a importância de controlar conversas paralelas e manter uma atitude clara e consistente. Tal aspeto é corroborado por Alarcão (2009), que sublinha que a eficácia da prática docente depende da capacidade de estabelecer rotinas e procedimentos claros, garantindo assim o respeito mútuo e o bom funcionamento das atividades em sala de aula.



Figura 72 - Livro "A floresta"

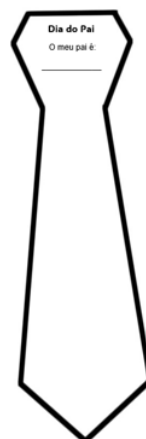


Figura 73 - Molde para prenda Dia do Pai



Figura 74 - Postal Dia do Pai

Semana 5 UD2:

Tabela 21 - Semana 5 UD2

Data	Atividades
18/03/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração da “Caixa de saúde”. ○ Realização dos desafios presentes no guião de aprendizagem. ○ Revisões de figuras congruentes, números pares e ímpares, ordem crescente e resolução de problemas recorrendo à soma. ○ Ditado ilustrado com o grafema/fonema “f”. ○ Leitura do texto “Que telefonema”. ○ Criação de um embrulho para a prenda do Dia do Pai. ○ Realização do jogo “Cabeça, ombros, joelhos ou cones”.
19/03/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Introdução do grafema/fonema “s”. ○ Leitura do texto “A Sofia foi ao baile”. ○ Desafio silábico. ○ Formação de frases com palavras começadas com o grafema “s” ○ Revisões de figuras congruentes, números pares e ímpares e ordem crescente. ○ Revisões de hábitos saudáveis, higiene pessoal e manuseamento de objetos perigosos. ○ Jogo dramático “Chão mágico”.
20/03/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização de exercícios de consolidação das temáticas “Figuras congruentes” “Grafema/Fonema “s” e “Hábitos saudáveis, higiene pessoal e manusear objetos”. ○ Atividade “As emoções” organizada pela Porto Editora.

A Unidade Didática n.º 2, intitulada “Crescer com saúde”, foi planeada e implementada entre os dias 18 e 20 de março de 2025, dando continuidade à intervenção pedagógica com o objetivo de promover o desenvolvimento de atividades integradas através do tema da saúde. Verificou-se nesta segunda semana uma melhoria significativa no respeito dos alunos pela minha postura docente e uma maior consolidação das rotinas estabelecidas, aspeto que Alarcão (2009) considera fundamental para a gestão da sala de aula, onde a consistência e a clareza de procedimentos são os pilares para um ambiente de aprendizagem harmonioso.

O recurso central desta unidade foi a “Caixa da Saúde”, utilizada como elemento integrador para motivar a turma e consolidar conteúdos sobre alimentação saudável, hábitos de higiene e comportamentos de risco. No interior da caixa, foram colocadas diversas afirmações que os alunos deveriam classificar como verdadeiras ou falsas. Diariamente, num momento de rotina pedagógica, alguns alunos eram convidados a retirar uma frase, procedendo à sua leitura e análise perante o grupo. Este exercício exigia que a criança não só identificasse a veracidade da afirmação, mas também apresentasse uma justificação fundamentada, testando e sistematizando os seus conhecimentos nesta área.

Para diminuir a distração e as conversas entre alunos em “momentos mortos” introduzi uma Caixa dos Desafios, que continha vários desafios e jogos para os alunos que terminam as atividades mais cedo. A Caixa dos Desafios revelou-se uma estratégia de diferenciação pedagógica crucial ao permitir que os alunos com ritmos de trabalho mais rápidos se mantivessem motivados e produtivos enquanto os colegas concluíam as suas tarefas, indo ao encontro da perspetiva de Perrenoud (2000) sobre a necessidade de adaptar o ensino à heterogeneidade da turma para garantir o sucesso de todos.

No domínio das áreas curriculares, o trabalho de Português focou-se na consolidação do grafema “f” e na introdução do grafema “s” através do texto “A Sofia foi ao baile”. Na Matemática, exploraram-se figuras congruentes, ordens numéricas, estimativas e a resolução de problemas de adição. Estas aprendizagens articularam-se com a revisão de hábitos de higiene no Estudo do Meio e com atividades de Expressão Artística, como a decoração de sacos como embrulho da prenda do Dia do Pai.

No dia 20/03 existiu novamente a necessidade de adaptação devido à não realização da visita prevista ao Parque do Barrocal por motivos meteorológicos. A gestão deste imprevisto reforçou a importância da adaptabilidade docente na gestão curricular. Ao converter um obstáculo numa situação de aprendizagem, recorri a materiais de apoio para realizar atividades de reforço. Assim, em vez de uma interrupção, o momento serviu para solidificar os conceitos trabalhados durante a semana, demonstrando que a eficácia da unidade didática reside

também na sua capacidade de ajuste ao contexto e às contingências da sala de aula.

A intervenção culminou com momentos de elevada carga educativa, como a atividade sobre as emoções dinamizada por um trabalhador da Porto Editora, que permitiu uma abordagem transversal de valores de cidadania, respeito e cuidado interpessoal.

Semana 6 UD3:

Tabela 22 - Semana 6 UD3

Data	Atividades
25/03/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração do “Painel da primavera”. ○ Realização dos desafios presentes no guião de aprendizagem. ○ Realização do jogo “Quebra-Números - Números pares e ímpares; adição; subtração e decomposição numérica. ○ Realização do guião de atividade - “Leitura e escrita”. ○ Realização de atividades sobre a Primavera para o painel da sala. ○ Visita da Escritora Sara Brandão.
26/03/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ficha de avaliação formativa trimestral – Português. ○ Guião de revisões - Resolução de problemas. ○ Antecipação da visita ao Centro de Interpretação Ambiental. ○ Construção de frases sobre a visita ao Centro de Interpretação Ambiental . ○ Construção de uma coreografia para a música “É a primavera a chegar” do Tucantar.
27/03/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visita de estudo ao Centro de Interpretação Ambiental. ○ Exploração da visita ao Centro de Interpretação Ambiental. ○ Construção de frases sobre a visita de estudo. ○ Realização da autoavaliação (guião de aprendizagem).

A 3ª Unidade, com o título “A primavera chegou”, foi planeada e implementada nos dias 25, 26 e 27 de março de 2025. O elemento central de ligação foi o Painel da Primavera, concebido para criar um forte impacto visual e motivar o grupo, permitindo que a exploração do tema servisse de âncora para diversas áreas do conhecimento. Esta estratégia de ensino contextualizado

encontra fundamento em Hernández e Ventura (1997), que defendem a organização do currículo através de temas transversais para conferir sentido à aprendizagem, permitindo que os alunos estabeleçam conexões significativas entre os conteúdos escolares e as mudanças observadas na realidade que os rodeia.

No domínio das áreas curriculares, no Português, destacou-se a visita da escritora Sara Brandão, a realização da avaliação trimestral e o trabalho de leitura e escrita criativa. Na Matemática, recorreu-se ao jogo “Quebra-Números” para consolidar a decomposição numérica, operações e números pares/ímpares, e reforçou-se ainda o domínio da resolução de problemas. O plano semanal incluiu ainda a visita ao Centro de Interpretação Ambiental, que foi posteriormente explorada através da construção de frases e de um momento final de autoavaliação.

Durante a visita da escritora Sara Brandão, houve um momento dedicado a perguntas após a apresentação, onde os alunos demonstraram uma curiosidade genuína com questões muito interessantes. Um dos momentos mais marcantes foi quando uma criança perguntou como é que a escritora tinha tido coragem para fazer a primeira apresentação dos seus livros, revelando uma sensibilidade especial perante o desafio de partilhar o próprio trabalho com o público. O que demonstrou que, para além do interesse literário, esta iniciativa despertou em alguns alunos uma consciência empática sobre a superação de medos e a importância da autoconfiança no processo criativo.

A implementação desta unidade beneficiou da continuidade das rotinas e da postura docente consolidada nas semanas anteriores, o que facilitou a gestão dos tempos e das dinâmicas de grupo, aspeto onde tinha mais dificuldades. De acordo com Alarcão (2009), a manutenção de um ambiente de aprendizagem estruturado e a consistência nos procedimentos são fundamentais para que o professor possa focar-se na mediação do conhecimento, garantindo que as atividades de maior agitação motora, como a coreografia dramática, na qual os alunos estavam todos de pé na sala, decorram com respeito mútuo e foco nos objetivos didáticos.

A diversidade da turma, que inclui alunas com dificuldades acentuadas no processo de alfabetização e um aluno com necessidades específicas em cadeira de rodas, exigiu um esforço contínuo de diferenciação pedagógica. Durante as atividades de Matemática e Português, as estratégias foram ajustadas para garantir a participação ativa de todos, reforçando o sentimento de pertença e o valor da cooperação. Como refere Perrenoud (2000), a diferenciação é uma resposta necessária à heterogeneidade, transformando a sala de aula num espaço onde cada aluno, independentemente do seu ritmo ou condição, encontra oportunidades de sucesso e desenvolvimento da sua autonomia.

A sequência didática incluiu momentos de grande relevância académica e social, como a realização da ficha de avaliação formativa trimestral e a visita da

escritora Sara Brandão, que permitiram aos alunos consolidar aprendizagens e compreender diferentes profissões. A visita de estudo ao Centro de Interpretação Ambiental foi o ponto alto da unidade, proporcionando o contacto direto com o ciclo de vida das árvores e sensibilizando as crianças para a preservação do meio ambiente. Esta experiência prática foi posteriormente explorada em sala através da construção de frases e da autoavaliação, culminando num processo de reflexão sobre o próprio percurso de aprendizagem e sobre a importância do cuidado com a natureza.

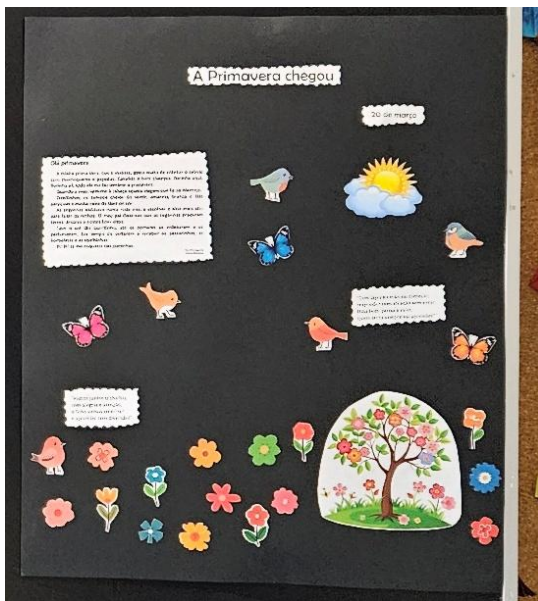


Figura 75 - Painel da Primavera



Figura 76 - Flores feitas pelos alunos



Figura 77 - Visita ao CIA



Figura 78 - Atividade no CIA

Semana 7 UD4:**Tabela 23** - Semana 7 UD4

Data	Atividades
01/04/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração da “Cesta da Páscoa”. ○ Realização e correção dos desafios presentes no guião de aprendizagem. ○ Cesto de contagens de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4 e 5 em 5. ○ Ditado de frases sobre a Páscoa. ○ Atividade prática – coelhinho da Páscoa. ○ Jogo “Os coelhinhos e os ovos”.
02/04/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ordenação de frases sobre a Páscoa e o grafema “s”. ○ Realização de cálculos (adição e subtração) no Mosaico de adição da Páscoa. ○ Audição da História – “Lá vamos nós numa caça aos ovos” de Martha Mumford. ○ Atividade prática – Vamos criar uma emoção!
03/04/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização de exercícios de consolidação das temáticas “Contagens de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5” “Grafema/Fonema “s” e “Páscoa”.

A Unidade Didática n.º 4, intitulada “A Páscoa está a chegar!”, foi implementada entre os dias 1 e 3 de abril de 2025. O objetivo central foi a promoção de atividades integradas, tendo a “Cesta da Páscoa” como o elemento integrador que evoluiu com os contributos dos alunos. A Cesta no princípio da semana encontrava-se vazia e nos 3 dias as crianças eram desafiadas a preenchê-la, com desenhos e com frases sobre a Páscoa. Esta metodologia de construção participativa do ambiente de sala de aula alinha-se com a perspetiva de Postic (1992), que enfatiza a importância do envolvimento afetivo do aluno no espaço educativo como motor para a aprendizagem. Ao verem a cesta preencher-se com os seus próprios trabalhos, os alunos reforçam o seu papel enquanto agentes ativos e sentem que o seu contributo é valorizado no projeto comum da turma.

No domínio das áreas curriculares, o Português centrou-se na temática da Páscoa através da audição da história “Lá vamos nós numa caça aos ovos” de Martha Mumford, de ditados e da ordenação de frases e consolidação do grafema “s”. Na Matemática, o foco incidiu no cálculo mental com o “Mosaico da adição” e no domínio das contagens (de 2 em 2 até 10 em 10), exploradas no “Cesto de contagens”. Estas aprendizagens foram complementadas por atividades de Expressão Artística, como a criação do coelhinho da Páscoa e a

dinâmica sobre criar uma emoção nova, culminando na realização de revisões e da autoavaliação do guião de aprendizagem.

No que respeita à gestão da dinâmica de grupo, a consolidação das rotinas permitiu uma transição suave entre momentos de trabalho formal, como o ditado de frases, e atividades mais lúdicas como a “Caça às palavras”. A postura clara adotada quase desde o início permitiu que o foco se deslocasse da gestão do comportamento para a qualidade da mediação, garantindo que mesmo as atividades de maior agitação decorressem num ambiente de respeito.

Durante esta quarta semana de implementação, reparei uma evolução na minha postura pedagógica, sentindo um maior à vontade perante o grupo e uma segurança maior na condução das dinâmicas de sala de aula. Este crescimento foi potenciado pela relação de confiança estabelecida com a professora cooperante, cuja abertura e incentivo constante me deram o espaço necessário para questionar e debater escolhas didáticas, fazendo-me sentir plenamente capaz no exercício das minhas funções, e pelo feedback recebido dos professores supervisores, que me ajudaram a ajustar estratégias com maior rigor e clareza.

Esta autoconfiança permitiu-me focar na conceção de atividades motivadoras e diferenciadas, procurando responder ao entusiasmo de uma turma que, desde o primeiro contacto, se revelou extremamente receptiva e dedicada às aprendizagens. Foi gratificante observar que a maioria dos alunos mostrava um grande interesse pelo saber, participando de forma empenhada nas tarefas propostas. Este cenário de mútua motivação reforça a ideia de que um ambiente de apoio, tanto por parte da supervisão como pelo empenho dos alunos, é o terreno ideal para a consolidação de uma prática docente reflexiva e eficaz.



Figura 79 - Coelhozinhos feitos pelos alunos

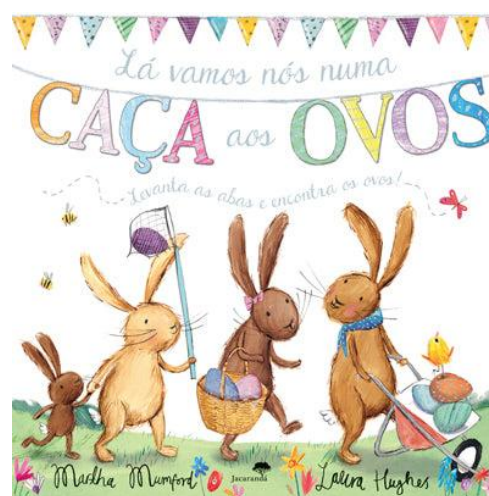


Figura 80 - História "Lá vamos nós numa caça aos ovos"

Semana 8 UD5:**Tabela 24** - Semana 8 UD5

Data	Atividades
22/04/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração e audição da história “Avó, onde é que estavas no 25 de Abril”. ○ Realização e correção dos desafios presentes no guião de aprendizagem. ○ Realização do guião de atividade – Pictogramas. ○ Escrita de frases sobre as férias da Páscoa. ○ Jogo “Apanha a bola”.
23/04/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização do guião de atividade - Padrões ortográficos “ça”, “ço” e “cu”. ○ Construção de um pictograma com o tema do 25 de Abril. ○ Realização do guião de atividade – Paisagens. ○ Audição do poema “A Revolução dos Cravos” de Ana Markl. ○ Atividade prática – Cravos.
24/04/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização do guião de atividade – Calendário anual. ○ Realização de um desenho sobre o 25 de Abril. ○ Atividade prática – Mural da Liberdade. ○ Visualização do vídeo “25 DE ABRIL - O Salta Letrinhas explica.” ○ Realização da autoavaliação.

A 5ª Unidade, intitulada “Viver em Liberdade!”, foi implementada nos dias 22, 23 e 24 de abril de 2025, focando-se na comemoração do 25 de Abril. O objetivo central foi abordar os conceitos de democracia e liberdade através do livro “Avó, onde é que estavas no 25 de Abril”, de Ana Markl, que serviu como elemento integrador. Esta escolha metodológica permitiu que um tema complexo e histórico fosse descodificado de forma acessível, promovendo o que Postic (1992) define como a função mediadora do professor, que utiliza recursos narrativos para criar uma ligação afetiva e intelectual entre o aluno e o objeto de estudo, facilitando a apropriação de conceitos complexos como a ditadura e a democracia.

No domínio das áreas curriculares, a temática do 25 de Abril serviu de fio condutor que se iniciou com a história “Avó, onde é que estavas no 25 de Abril?”. No Português, a escrita de frases e a consolidação dos padrões ortográficos “ça”, “ço” e “cu”. Na Matemática, o foco incidiu na construção de pictogramas e na exploração do calendário anual. No Estudo do Meio e Educação Artística foram trabalhados o tema das paisagens e atividades práticas como a criação de

cravos e do “Mural da Liberdade”. Durante a semana existiram ainda momentos mais lúdicos como jogos e canções.

Ao nível da gestão da sala de aula, esta semana de estágio revelou uma maturidade consolidada na relação pedagógica. A fluidez com que os alunos alternaram entre momentos de reflexão e atividades práticas, como a criação do Mural da Liberdade, demonstrou que as rotinas instituídas permitiram alcançar o que Estrela (2002) denomina de "autodisciplina do grupo". Nesta fase, a autoridade docente já não necessitava de ser imposta, permitindo-me focar na diferenciação pedagógica, pois consegui passar mais tempo com esses alunos a ajudar enquanto os alunos mais autónomos realizavam as tarefas propostas, especialmente ao introduzir novos padrões ortográficos como o “ça”, “ço” e “çu” e na organização de dados matemáticos através de pictogramas, garantindo que todos os alunos, independentemente dos seus ritmos, participassem nas atividades.

A integração de áreas como o Estudo do Meio, através da distinção entre paisagens, e a Matemática, com o estudo do calendário anual, foi potenciada pela carga simbólica do 25 de abril. A abordagem ao 25 de Abril introduziu temas de justiça social e direitos civis, temas que contribuem para formar cidadãos críticos e participativos. A unidade encerrou com a construção do mural, a visualização de um vídeo sobre o 25 de abril e a respetiva autoavaliação, momento em que os alunos puderam expressar a sua compreensão sobre o que significa viver em liberdade e avaliar o seu próprio contributo para o clima de cooperação e respeito que marcou esta semana.



Figura 81 - História "Avó, onde é que estavas no 25 de abril?"



Figura 82 - Alunos com os cravos feitos por eles

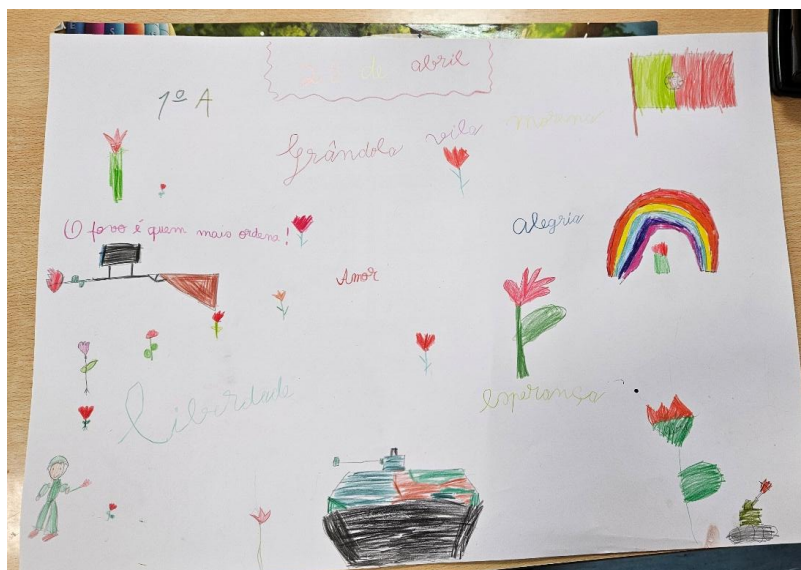


Figura 83 - Mural da Liberdade

Semana 9 UD6:

Tabela 25 - Semana 9 UD6

Data	Atividades
29/04/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração do “Jornal dos animais”. ○ Realização e correção dos desafios presentes no guião de aprendizagem. ○ Realização do guião de atividade – “Números de 51 a 60”. ○ Leitura e compreensão do texto “Os animais”. ○ Realização do guião de atividade – “as,es,is,os,us”. ○ Atividade prática – realização de um postal para o Dia da Mãe. ○ Jogo “Que animal sou?”.
30/04/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização de exercícios de consolidação das temáticas “Números de 51 a 60”, “as,es,is,os,us” e “Animais”.

A Unidade Didática n.º 6, com o título “Vamos conhecer melhor os animais!”, foi implementada nos dias 29 e 30 de abril de 2025, focando-se na exploração das características do mundo animal através de uma abordagem integradora. O recurso central foi o “Jornal dos Animais”, um elemento mediador onde os alunos registavam informações e pesquisas, funcionando como uma ferramenta de sistematização do conhecimento. Esta metodologia de organização dos conteúdos em torno de um tema de interesse comum alinha-se com a perspetiva de Zabala (1998), que defende uma visão globalizadora do currículo, em que as diferentes áreas do saber (Português, Matemática, Estudo do Meio) se articulam

para dar resposta a questões da realidade, conferindo uma maior funcionalidade às aprendizagens realizadas.

Partindo da temática da vida animal, as atividades de Português incluíram a exploração do “Jornal dos Animais”, a leitura de textos informativos e o reforço da consciência fonológica através dos padrões “as, es, is, os, us”. Paralelamente, no campo da Matemática, os alunos trabalharam a numeração no intervalo dos 51 a 60, consolidando estes conceitos através de exercícios práticos e do guião de atividade. A semana ficou ainda marcada por um momento de Expressão Artística com a realização de um postal para o Dia da Mãe, além de uma dinâmica lúdica com o jogo “Que animal sou?”, terminando com a habitual correção dos desafios propostos e a autoavaliação do trabalho realizado.

A componente prática e experiencial foi reforçada através das atividades para o Dia da Mãe, com a modelação de porta-chaves em pasta de modelar, e do jogo de expressão corporal “Que animal sou?”. Estas situações de aprendizagem fundamentam-se no pensamento de Dewey (2002), que advoga que a educação deve basear-se na experiência e na ação, permitindo que a criança aprenda através do “fazer” e da interação com o meio e com os pares. O encerramento desta unidade antes do feriado de 1 de maio permitiu consolidar não apenas conhecimentos académicos, mas também valores de respeito pela vida animal e cooperação do grupo, aspetos essenciais para a formação integral dos alunos.

No dia 30 de abril, foi necessária uma readaptação do plano, uma vez que a visita prevista ao Centro de Cultura Contemporânea de Castelo Branco não se realizou. Esta alteração de última hora foi gerida com segurança, demonstrando uma evolução positiva na minha gestão do tempo, que se revelou bastante mais fluida e eficaz nesta semana. Esta maturidade na condução das atividades permitiu-me também dedicar uma atenção mais próxima à gestão de conflitos internos na turma, mediando interações e promovendo um ambiente de sala de aula mais harmonioso.



Figura 84 - Postal Dia da Mãe

Semana 10 UD7:**Tabela 26 - Semana 10 UD7**

Data	Atividades
07/05/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração do Poster “Os seres vivos”. ○ Realização e correção dos desafios presentes no guião de aprendizagem. ○ Realização do guião de atividade – “Sinónimos e Antónimos”. ○ Construção de frases com palavras com o grafema “z”. ○ Realização do guião de atividade – “Números de 51 a 70”. ○ Audição da história “Os animais na floresta” e representação da mesma com recurso a fantoches.
08/05/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visita de estudo à Quinta do Chinco. ○ Exploração da visita à Quinta do Chinco. ○ Realização dos exercícios do guião de atividade – “O “s” com som de “z””. ○ Realização da autoavaliação (guião de aprendizagem).

A 7ª Unidade Didática, intitulada “Vamos descobrir quem vive no nosso planeta!”, foi implementada nos dias 7 e 8 de maio de 2025, com foco na compreensão da biodiversidade e na interdependência entre os seres vivos. O objetivo central foi articular conhecimentos de várias áreas em torno das necessidades básicas de plantas e animais, utilizando o Poster “Os seres vivos” como elemento integrador e incentivo de debates em sala de aula.

No Português, a planificação integrou a construção de frases, o treino ortográfico do grafema “s”, o “s” com som “z” e o estudo de sinónimos e antónimos, enquanto na Matemática se avançou para a identificação de números até ao 70. A gestão destas tarefas, num período concentrado de apenas dois dias devido ao feriado, exigiu uma organização rigorosa do tempo escolar. A competência de organizar e dirigir situações de aprendizagem passa por gerir os diferentes ritmos dos alunos e o tempo, assegurando que as atividades de sala de aula, como a dramatização com fantoches para a história “Os animais na floresta”, sirvam não apenas como entretenimento, mas como ferramentas de consolidação de competências sociais e de expressão oral.

O ponto alto da unidade foi a visita de estudo à Quinta do Chinco, que proporcionou aos alunos uma experiência de aprendizagem direta, concreta e sensorial em contacto com a natureza. Este tipo de atividade exterior assume um papel fundamental no ensino das ciências, uma vez que permite articular os conteúdos trabalhados em sala de aula com a observação e exploração do meio

envolvente. De acordo com Marques e Praia (2015), as atividades exteriores à sala de aula constituem contextos privilegiados de aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimentos científicos através da observação direta, da experimentação e da interação com fenómenos naturais reais, promovendo simultaneamente atitudes de valorização e respeito pelo ambiente.

A intervenção culminou com a sistematização dos conceitos aprendidos e a realização da autoavaliação, um momento crucial de reflexão onde os alunos puderam avaliar o seu progresso.



Figura 85 - Visita à Quinta do Chinco



Figura 86 - Atividade na Quinta do Chinco



Figura 87 - Atividade 2 na Quinta do Chinco

Semana 11 UD8:**Tabela 27 - Semana 11 UD8**

Data	Atividades
13/05/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração da lata com a semente. ○ Realização e correção dos desafios presentes no guião de aprendizagem. ○ Realização do guião de atividade – “Composição e Decomposição de figuras”. ○ Realização do guião de atividade – “O grafema “h””. ○ Atividade prática – pintura em telas. ○ Jogo da cadeira.
14/05/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Festa do Futebol e do Ténis ○ Leitura do texto “O Hugo vai ao Zoo” ○ Escrita de frases com palavras começadas pelo grafema “h”. ○ Atividade prática – Dramatização da germinação.
15/05/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visita de estudo à Biblioteca Municipal. ○ Realização do guião de atividade - “A germinação”. ○ Realização do guião de atividade – “A importância do Sol”. ○ Realização da autoavaliação (guião de aprendizagem).

A Unidade Didática n.º 8, com o título “Crescer com a força do Sol!”, foi implementada nos dias 13, 14 e 15 de maio de 2025. Trabalhando o tema da importância do Sol, o elemento integrador escolhido foi uma lata com uma semente de “Glória da manhã” para germinar, um recurso que serviu para despertar a curiosidade científica e o sentido de responsabilidade dos alunos. Esta estratégia de utilizar organismos vivos e processos naturais despertou a curiosidade dos alunos, onde o ato de cuidar de uma planta se transforma numa lição de ética e de respeito pela vida e pelo meio ambiente.

No domínio das áreas curriculares, o Português centrou-se no estudo do grafema “h” através da leitura e da escrita de frases, enquanto na Matemática se trabalhou a composição e decomposição de figuras com o apoio do Tangram e dos blocos padrão. No Estudo do Meio, o foco incidiu na observação direta da germinação e na importância do Sol, conceitos reforçados por uma dramatização prática e pela exploração da “lata com a semente”.

A utilização de figuras geométricas para compor e decompor formas permitiu uma visualização concreta de conceitos abstratos, respondendo de forma eficaz aos diferentes ritmos de aprendizagem da turma. A gestão do tempo

foi também um fator chave, especialmente com a integração de eventos como a Festa do Futebol e do Tênis, exigindo uma postura flexível e organizada para garantir a continuidade das aprendizagens.

O reforço das competências socio-emocionais assentou no equilíbrio entre o espaço exterior e o mundo interior. Na Biblioteca Municipal, a abordagem à tolerância cultivou a empatia e as regras de convivência social. Já a dramatização da germinação permitiu que os alunos explorassem emoções como a resiliência e a calma, “vivenciando” o ritmo da natureza. Esta interligação mostra que aprender a respeitar os outros (social) começa pela capacidade de se expressar e sentir (emocional). Estas atividades encontram fundamento em Nóvoa (2009), que sublinha a importância da escola como um espaço de cultura e de encontro, onde o desenvolvimento de competências académicas deve caminhar a par com a formação de valores de empatia e cidadania.

A unidade culminou com a autoavaliação dos alunos, proporcionando um momento de balanço final sobre esta última etapa de intervenção, onde a semente plantada na lata simbolizou o próprio crescimento e as aprendizagens consolidadas por cada criança ao longo da semana.



Figura 88 - Lata com a semente



Figura 89 - Atividade com blocos-padrão

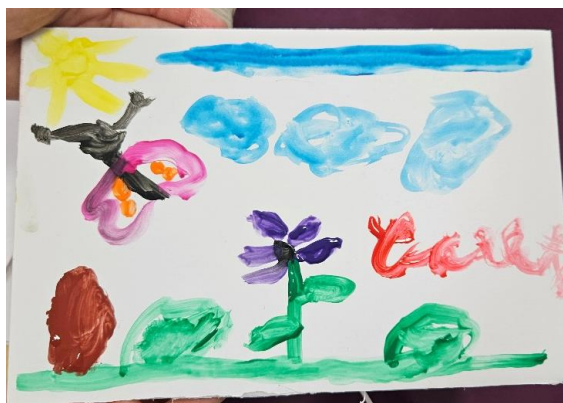


Figura 90 – Pintura em tela



Figura 91 - Visita à Biblioteca Municipal

Semana 12 UD9:

Tabela 28 - Semana 12 UD9

Data	Atividades
20/05/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração do “Kit de explorador”. ○ Realização e correção dos desafios presentes no guião de aprendizagem. ○ Realização do guião de atividade – Vamos calcular. ○ Construção de frase com palavras com o grafema “x”. ○ Atividade prática – Construção de fantoches com plasticina. ○ Jogo “Vamos imitar os animais”!
21/05/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura do texto “O Xico e os amigos” da Janela de recursos. ○ Realização do guião de atividade – O grafema “x”. ○ Realização do guião de atividade “Números de 71 a 90”. ○ Realização dos exercícios do guião de atividade – “Os seres vivos”. ○ Criação de uma história em grupo.
22/05/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visita de estudo ao Parque do Barrocal. ○ Exploração da visita ao Parque do Barrocal. ○ Realização do guião de atividade – “Vamos rever a Unidade 5” ○ Realização da autoavaliação (guião de aprendizagem)

A Unidade Didática n.º 9, intitulada “Os exploradores dos Seres Vivos!”, foi implementada nos dias 20, 21 e 22 de maio de 2025. A Unidade focou-se na

consolidação de conhecimentos sobre a biodiversidade e o bem-estar animal. O objetivo central foi estimular a curiosidade e o protagonismo dos alunos através de um Kit de Explorador, construído com materiais reutilizáveis, que serviu como elemento integrador. Segundo Cachapuz, Praia e Jorge (2004), o ensino das ciências deve colocar o aluno no papel de investigador. Ao utilizar ferramentas e materiais para construir o seu próprio conhecimento de forma ativa e autónoma, a criança deixa de ser uma recetora passiva, transformando a sala de aula num laboratório de exploração onde a aprendizagem nasce da investigação direta do mundo natural, e nesta abordagem o aluno investigava a informação tornando-se protagonista da sua aprendizagem.

No que respeita ao desenvolvimento das competências académicas, o trabalho interdisciplinar focou-se no domínio do grafema “x” (Português), através da leitura e escrita criativa, e na consolidação da numeração até ao 90 e do cálculo (Matemática). No Estudo do Meio, privilegiou-se a aprendizagem vivencial com a visita ao Parque do Barrocal e o estudo dos seres vivos. Esta dinâmica foi articulada com a exploração do “Kit de explorador”, atividades de expressão (fantoques e jogo dramático) e a criação de histórias em grupo, culminando na revisão de conteúdos e na autoavaliação do progresso realizado pelos alunos.

Durante o estudo do grafema “x”, a exploração prévia da imagem associada ao texto “O Xico e os amigos” revelou-se uma estratégia de antecipação fundamental para o sucesso da atividade. Ao analisar os elementos visuais antes da leitura, os alunos conseguiram construir previsões do tema e do assunto do texto, o que facilitou significativamente a descodificação e a posterior compreensão da narrativa. Esta abordagem demonstrou ser um recurso diferenciador e eficaz para os alunos com maiores dificuldades, funcionando como um suporte que lhes permitiu acompanhar o sentido do texto com maior segurança e autonomia, reduzindo as barreiras na interpretação do texto.

O ponto alto da unidade foi a visita de estudo ao Parque do Barrocal, que proporcionou um contacto direto com o meio natural e reforçou os conceitos de bem-estar animal trabalhados no Estudo do Meio. Esta componente é fundamental na ótica de Cachapuz, Praia e Jorge (2004), que defendem que a educação científica deve ser um processo de descoberta ativa, onde a interação direta com o ambiente promove uma compreensão mais profunda da natureza e o desenvolvimento de uma cidadania consciente. A intervenção culminou com a revisão de conteúdos e a autoavaliação final, permitindo aos alunos refletir sobre o seu percurso enquanto “exploradores” e consolidar os valores de respeito e cooperação que marcaram toda a sequência didática.



Figura 92 - Kit de explorador



Figura 93 - Fantoches feitos pelos alunos



Figura 94 - Visita ao Parque do Barrocal

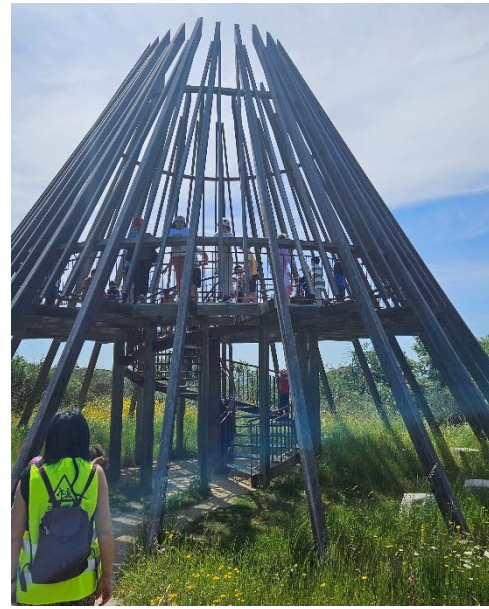


Figura 95 - Alunos no Parque do Barrocal

Semana 13 UD10:

Tabela 29 - Semana 13 UD10

Data	Atividades
27/05/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Audição da história “O Nosso Planeta! Vamos salvar a Terra” de Stacy McAnulty. ○ Realização e correção dos desafios presentes no guião de aprendizagem. ○ Realização do guião “Quadro do 100”. ○ Realização do guião de atividade – “Os amigos “k”, “w” e “y””.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atividade prática – Criação árvore dos direitos das crianças. ○ Jogo “Percurso”.
28/05/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização do guião de atividade – “Vamos resolver problemas”. ○ Realização do guião de atividade – “Vamos ordenar frases”. ○ Escrita de um texto em grupo sobre a preservação do ambiente. ○ Atividade prática – Criação do cartaz “Cuidar do planeta”.
29/05/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização do guião de atividade – “al, el, il, ol, ul”. ○ Realização do guião de atividade – “Comprimento”. ○ Realização do guião de atividade – “Vamos reciclar”. ○ Criação de uma coreografia para a canção “Ser Feliz (Música Dia da Criança)” do Tucantar . ○ Realização da autoavaliação (guião de aprendizagem).
30/05/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visita de Estudo ao Museu da Seda.

A 10ª Unidade Didática, intitulada “Vamos preservar o Ambiente!”, foi implementada nos dias 27, 28 e 29 de maio de 2025, com foco no apelo à consciência ecológica e ambiental. A escolha de um livro como elemento integrador desta unidade foi o livro “O nosso planeta! Vamos salvar a Terra”, de Stacy McAnulty que foi escolhido pelo facto de as crianças demonstrarem invariavelmente uma grande curiosidade e entusiasmo pelo suporte literário, tornando-o um veículo privilegiado de aprendizagem. Ao personificar a Terra, o livro permitiu despertar a empatia dos alunos através de uma estratégia de humanização de conceitos científicos. Esta abordagem ativou a sensibilidade do grupo para os problemas globais, transformando a aprendizagem num compromisso ético e social com a sustentabilidade e consolidando o livro como um recurso motivador e eficaz.

No desenvolvimento das áreas curriculares, na Matemática a introdução do Quadro do 100, introdução de conceitos de medição com unidades não convencionais, no Português a introdução dos grafemas “k”, “w” e “y”, bem como dos padrões ortográficos “al, el, il, ol, ul”. No Estudo do Meio trabalhou-se o meio ambiente e a reciclagem. Na Educação artística criou-se uma coreografia para a canção “Ser Feliz! E realizaram-se jogos para Educação Física.

A aprendizagem nesta unidade foi vivida como um processo dinâmico e coletivo, onde a mediação constante e o uso de recursos práticos, como o guião de reciclagem com folhetos de supermercado e a escrita de textos em grupo,

foram fundamentais. Ao trabalharem em conjunto e com o meu apoio os alunos conseguiram realizar tarefas que ainda não dominavam totalmente sozinhos, alcançando novos patamares de conhecimento através da interação e da entreajuda. Esta evolução prática ilustra o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1978), que defende que o saber é construído socialmente e que o suporte mediado permite à criança consolidar competências que estão em vias de se tornar autónomas.

A componente artística e de cidadania foi expressa através da criação da árvore dos direitos das crianças e da coreografia para a canção “Ser Feliz”, celebrando o Dia da Criança que se aproximava. Como refere Alarcão (2009), a prática pedagógica deve ser reflexiva, e a realização da penúltima autoavaliação permitiu aos alunos e a mim um olhar retrospectivo para o caminho percorrido. Esta unidade não só sistematizou conhecimentos académicos, como reforçou a formação de cidadãos responsáveis, preparados para atuar positivamente no mundo, culminando numa celebração de autonomia e sucesso partilhado entre mim e a turma.

A semana terminou dia 30 de maio, com a realização de uma visita de estudo ao Museu da Seda, uma experiência marcante que permitiu o contacto direto com o ciclo de vida do bicho-da-seda. Os alunos exploraram com grande entusiasmo todo o processo de produção, desde a identificação do ser vivo responsável pela fibra até às etapas finais da sua transformação. Esta vivência prática foi fundamental para consolidar conhecimentos de forma significativa, transformando a observação direta e a curiosidade natural das crianças num momento de aprendizagem dinâmica fora do contexto da sala de aula.

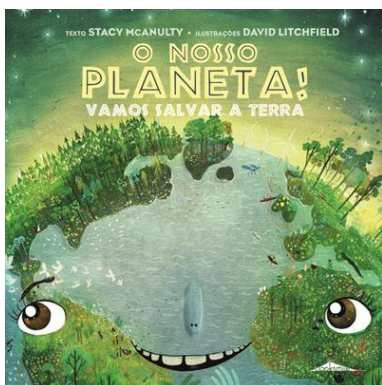


Figura 96 - Livro "O nosso Planeta! Vamos salvar a Terra!"



Figura 97 - Visita ao Museu da Seda



Figura 98 - Visualização de um vídeo no Museu da Seda

Semana 14 UD11:

Tabela 30 - Semana 14 UD11

Data	Atividades
03/06/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração do Globo Terrestre. ○ Realização e correção dos desafios presentes no guião de aprendizagem. ○ Realização do guião de atividade – “Comprimento”. ○ Realização do guião de atividade – “an, en, in, on, un”. ○ Atividade prática – O Planeta Terra. ○ Jogo “Os habitantes da Terra”.
04/06/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visita de estudo à Biblioteca Municipal. ○ Realização do guião de atividade – “O que existe no Planeta Terra”. ○ Realização do guião de atividade – “am, em, im, om, um”.
05/06/2025	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura do texto “O aniversário dos gémeos” da página pdf coffee. ○ Realização do guião de atividade – “ans, ens, ins, ons, uns”. ○ Realização dos exercícios do guião de atividade – “Vamos calcular”. ○ Realização do guião de atividade – “Segurança junto à água”. ○ Realização da autoavaliação (guião de aprendizagem). ○ Atividade prática – Despedida da estagiária.

A Unidade Didática n.º 11 e última, intitulada “A beleza do Planeta Terra!”, foi implementada nos dias 3, 4 e 5 de junho de 2025 marcando o encerramento da intervenção pedagógica com um foco profundo na consciência ecológica e ambiental. O elemento integrador escolhido foi o Globo Terrestre, um recurso simbólico e visual que permitiu uma abordagem multidisciplinar, despertando a curiosidade natural dos alunos sobre a diversidade do planeta, os seus oceanos e continentes. Esta utilização do globo ajudou a transformar conceitos abstratos em conhecimentos concretos. Ao recorrer a recursos visuais e manipuláveis, os alunos conseguiram compreender melhor o mundo que os rodeia, indo ao encontro do que defendem Cachapuz, Praia e Jorge (2004). Para estes autores, o uso de materiais que permitem a exploração direta é fundamental para que a criança construa o seu próprio saber, desta forma, promoveu-se o espírito de colaboração e o respeito pela preservação do meio ambiente.

O Português centrou-se no estudo dos padrões ortográficos “an,en,in,on,un”; “am,em,im,om,um” e “ans,ens,ins,ons,uns”, consolidado com a leitura do texto “O aniversário dos gémeos”. Na Matemática, o trabalho incidiu no conceito de comprimento e no reforço do cálculo mental. No Estudo do Meio, privilegiou-se a exploração do Globo Terrestre e a visita à Biblioteca Municipal, abordando-se ainda a segurança junto à água. Esta dinâmica foi articulada com atividades práticas sobre o Planeta Terra e jogos didáticos.

A componente de cidadania e formação integral foi reforçada pela visita de estudo à Biblioteca Municipal, com foco na solidariedade, e pelas atividades de Estudo do Meio sobre segurança no meio aquático e propriedades dos materiais. Como refere Nóvoa (2009), a formação do aluno não se esgota no domínio técnico-académico, mas constrói-se na capacidade da escola em proporcionar experiências culturais e éticas que liguem o saber à vida.

A unidade e o estágio encerraram com o momento emocional da “despedida da estagiária”, onde a criação de desenhos e frases em cartolina permitiu aos alunos expressar livremente todo o carinho e a ligação afetiva construída ao longo das últimas semanas. Esta atividade final transformou-se num testemunho genuíno de amizade e gratidão, evidenciando que a relação pedagógica foi muito além da transmissão de conteúdos, consolidando laços de confiança e empatia que tornaram esta caminhada conjunta inesquecível para mim.



Figura 99 - Alunos na Biblioteca Municipal

2.3. Reflexão das Semanas de Implementação

As semanas de implementação no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) constituíram o pilar central da minha prática pedagógica, representando o momento em que as planificações teóricas se confrontaram com a realidade complexa e vibrante da sala de aula. Este período de imersão no 1.º ano permitiu que o conhecimento académico se transformasse em competências profissionais sólidas, através de um processo contínuo de ação e reflexão. Segundo Zabala (1998), a prática educativa é uma atividade dinâmica que exige que o professor articule constantemente os objetivos curriculares com as necessidades reais dos alunos, conferindo sentido e funcionalidade às aprendizagens num contexto de globalização do conhecimento.

Durante as onze semanas de intervenção, a implementação das unidades didáticas funcionou como um laboratório de experimentação constante. A utilização de elementos integradores, desde o livro de acordeão sobre a floresta até ao globo terrestre na unidade final, permitiu testar estratégias de motivação e envolvimento dos alunos. Esta abordagem interliga-se com a perspetiva de Bruner (1999), que defende o papel do docente como um mediador que fornece os "andaimes" (*scaffolding*) necessários para que a criança suba de nível na sua compreensão. Ao ajustar as atividades em tempo real, como a introdução dos novos padrões ortográficos ou a gestão de conflitos durante os jogos de Educação Física, exercitei a "reflexão na ação" que Alarcão (2009) aponta como essencial para a construção de um professor reflexivo e crítico.

No contexto específico do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas semanas foram fundamentais para compreender a importância da diferenciação pedagógica. A presença de alunas em diferentes estágios de alfabetização e de um aluno com necessidades específicas exigiu uma atenção constante à inclusão. Como refere Perrenoud (2000), organizar e dirigir situações de aprendizagem implica gerir a heterogeneidade da turma como uma oportunidade e não como um obstáculo. A prática ensinou-me a valorizar a interdisciplinaridade, interligando os conteúdos

do Português, da Matemática, do Estudo do Meio e das Expressões através de temas transversais como a cidadania e a educação ambiental, promovendo uma formação integral que vai além da mera transmissão de conteúdos.

Além disso, a gestão das rotinas e das transições entre atividades revelou-se um dos maiores desafios e aprendizagens deste período. A manutenção de um ambiente estruturado e seguro, aliada à flexibilidade necessária para acolher o inesperado, como as visitas de estudo ou as festas escolares, permitiu-me desenvolver uma postura docente firme e empática. O trabalho colaborativo com a professora cooperante e com os professores supervisores foi igualmente vital, reforçando a ideia de que a prática docente é um ato partilhado. Em suma, estas semanas de implementação não foram apenas uma execução de planos, mas um processo de socialização profissional que facilitou a minha transição para o papel de docente, consciente da responsabilidade de formar cidadãos autónomos, críticos e respeitadores da diversidade do mundo.

Capítulo IV

Enquadramento Teórico

1. Fundamentação Teórica

1.1. O brincar e o desenvolvimento das crianças na Educação de Infância

A Educação de Infância constitui a primeira etapa da educação básica, assumindo um papel determinante na promoção do desenvolvimento integral da criança. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), esta etapa educativa visa apoiar o desenvolvimento global da criança, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades, numa estreita articulação com a família e a comunidade. Neste contexto, o brincar surge como um elemento estruturante da ação pedagógica, sendo reconhecido como um direito da criança e como um meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

As OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) assumem claramente que a criança aprende durante as brincadeiras, destacando o brincar como uma atividade central através da qual a criança explora, experimenta, comunica, constrói conhecimento e desenvolve competências essenciais para a sua vida pessoal e social. Assim, o brincar não deve ser entendido como um momento acessório ou separado das aprendizagens, mas como o próprio contexto onde estas se constroem de forma significativa.

Na perspetiva de Lev Vygotsky, desenvolvida na obra “Mind in Society” (1978), o brincar ocupa um lugar central no desenvolvimento psicológico da criança. Para este autor, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada ou natural, mas resulta da interação social mediada pela cultura, pela linguagem e pelas relações com os outros.

Vygotsky defende que, na brincadeira, a criança cria situações imaginárias que lhe permitem agir para além do seu nível de desenvolvimento real, entrando na denominada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este conceito refere-se à distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que consegue realizar com o apoio de um adulto ou de pares mais competentes. O brincar torna-se, assim, um espaço privilegiado onde a criança antecipa aprendizagens futuras e consolida competências em construção.

“Play creates a zone of proximal development of the child. In play the child always behaves beyond his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself.” (Vygotsky, L. S., 1978, p. 102 — *Mind in Society*) (Vygotsky, L. S., 1978, p. 102 — *Mind in Society*)

Esta ideia traduz o facto de que, ao brincar, a criança mobiliza capacidades cognitivas, sociais e emocionais mais complexas do que aquelas que manifesta nas atividades de rotina. No jogo simbólico, no faz de conta e nas dramatizações,

a criança assume papéis sociais, cria regras, resolve problemas e regula o seu comportamento, desenvolvendo funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória, o pensamento abstrato e a linguagem.

O brincar é, igualmente, uma atividade profundamente marcada pela cultura e pelo contexto social. Ao brincar, a criança não apenas se expressa individualmente, mas também representa e recria a realidade social que a rodeia. Kishimoto (2003) sublinha que a brincadeira permite à criança apropriar-se da cultura do seu meio, reproduzindo e reinterpretando normas, valores e práticas sociais. Neste sentido, o brincar constitui um espaço de socialização e de construção da identidade.

Dornelles (2001) reforça esta perspetiva ao afirmar que a brincadeira é uma forma de linguagem, através da qual a criança organiza o pensamento, expressa emoções e comunica significados. Brincar é, portanto, uma forma de expressão simbólica que permite à criança compreender o mundo e posicionar-se nele de forma ativa e criativa.

As OCEPE valorizam esta dimensão cultural e social do brincar, ao reconhecerem a criança como sujeito ativo do processo educativo, capaz de construir conhecimento através da interação com os outros e com o meio ambiente. O educador de infância assume, neste contexto, o papel de mediador, organizando espaços, materiais e tempos que favoreçam o brincar livre e orientado, respeitando a diversidade das crianças e promovendo a inclusão, ao permitir a participação ativa de todas as crianças, independentemente das suas características individuais, sociais ou culturais. O brincar constitui, assim, uma ferramenta essencial para a construção de ambientes educativos equitativos e respeitadores da diversidade.

Os contextos educativos que valorizam as brincadeiras favorecem o domínio da linguagem, a criatividade, a autonomia e a expressão emocional. Mais do que um momento de lazer, o brincar promove competências sociais fundamentais, como a cooperação, a empatia, a negociação e a resolução de conflitos.

Do ponto de vista emocional, a brincadeira permite à criança expressar sentimentos, aprender a lidar com frustrações e experimentar diferentes papéis sociais num ambiente seguro. É através deste processo que a criança constrói uma imagem positiva de si própria, fortalecendo a sua autoconfiança e o seu bem-estar emocional.

À luz das OCEPE e da teoria de Vygotsky, o educador de infância assume um papel fundamental na promoção do brincar como contexto de aprendizagem. Não se trata de dirigir excessivamente a brincadeira, mas de observar, escutar, apoiar e desafiar a criança, criando condições para que o brincar se torne cada vez mais rico e significativo. O educador deve planificar intencionalmente o ambiente educativo, garantindo tempos e espaços adequados ao brincar, disponibilizando materiais diversificados e promovendo interações que

potenciem a aprendizagem. A observação do brincar permite ainda ao educador conhecer melhor a criança, os seus interesses, necessidades e progressos, constituindo uma base essencial para a avaliação e para a planificação pedagógica.

Valorizar o brincar na prática pedagógica implica reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e capaz de construir conhecimento através da interação com os outros e com o meio. Implica também que o educador de infância assuma uma postura reflexiva e intencional, criando ambientes educativos ricos, inclusivos e estimulantes, onde o brincar seja respeitado como um direito e como uma necessidade fundamental da infância.

Deste modo, promover o brincar na Educação de Infância não é apenas uma opção metodológica, mas uma responsabilidade ética e pedagógica, essencial para garantir o desenvolvimento integral das crianças e para construir práticas educativas de qualidade, centradas no bem-estar, na participação e na aprendizagem significativa.

1.2. A influência do brincar no desenvolvimento cognitivo (Noção de espaço)

O brincar constitui um elemento central no desenvolvimento cognitivo da criança, sendo amplamente reconhecido como uma atividade estruturante da aprendizagem na infância. Longe de assumir um carácter meramente recreativo, o brincar é entendido como uma forma privilegiada de ação e de construção do conhecimento, através da qual a criança explora o meio, estabelece relações, formula hipóteses e reorganiza continuamente as suas estruturas mentais.

Na perspetiva construtivista de Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo resulta da interação ativa entre o sujeito e o objeto, sendo a ação o ponto de partida da inteligência. Ao brincar, a criança mobiliza esquemas de ação que lhe permitem assimilar novas experiências e moldar o seu pensamento às exigências da realidade, num processo contínuo de adaptação cognitiva (Piaget, 1990; Piaget & Inhelder, 2003). Desta forma, o jogo surge como um contexto natural de aprendizagem, no qual a criança constrói conhecimento a partir da experiência direta e significativa.

Nos primeiros anos de vida, o brincar manifesta-se sobretudo através de jogos funcionais, ligados à repetição de ações e à exploração sensorial e motora. Progressivamente, com o desenvolvimento da função simbólica, a criança envolve-se em jogos de faz de conta, nos quais representa situações, papéis e objetos. Este tipo de brincar assume particular relevância no desenvolvimento cognitivo, uma vez que favorece a emergência da representação mental, da imaginação, da linguagem e da capacidade de antecipação das ações (Piaget, 1990).

O brincar contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais, como a atenção, a memória, o raciocínio, a resolução de problemas e a planificação. Segundo Silva e Frezza (2010), a criança é um sujeito ativo que constrói o conhecimento através da ação e da interação social, sendo o brincar um meio privilegiado para essa construção, por permitir a experimentação, o erro e a reformulação de estratégias num ambiente seguro e motivador.

No contexto da Educação Pré-Escolar, esta conceção é reforçada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que reconhecem o brincar como a forma predominante de aprendizagem da criança. As OCEPE defendem que é através do jogo e da atividade lúdica que a criança aprende a conhecer-se, a compreender o mundo e a desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O papel do educador consiste, assim, em criar contextos ricos de brincadeira, intencionalmente organizados, que promovam a curiosidade, a exploração e o pensamento reflexivo.

A aprendizagem torna-se mais significativa quando a criança está emocionalmente envolvida e motivada. O brincar favorece essa implicação ativa, ao permitir que o conhecimento seja construído a partir da ação e da experiência, respeitando os interesses e os ritmos individuais da criança (Piaget & Inhelder, 2003). Nesta perspetiva, o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas em estreita articulação com as dimensões afetiva e social, que atribuem significado às aprendizagens (Vygotsky, 1978; Silva & Frezza, 2010).

Assim, o brincar assume-se como um eixo estruturante do desenvolvimento cognitivo, ao proporcionar experiências que promovem a ação, a representação, a reflexão e a construção progressiva do conhecimento. Valorizar o brincar nas práticas educativas significa reconhecer a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem e garantir condições para um desenvolvimento cognitivo sólido, equilibrado e significativo, fundamental para as aprendizagens futuras em contextos formais de ensino.

A construção da noção de espaço na criança constitui um processo dinâmico, progressivo e contínuo, que se desenvolve ao longo da infância e não se reduz à simples perceção sensorial do meio. Pelo contrário, trata-se de uma construção ativa do real, resultante da coordenação entre ação, movimento, experiência corporal e interação com os objetos e com os outros. Tal como defendem Jean Piaget e Bärbel Inhelder (1993), em “A Representação do Espaço na Criança”, o espaço não é inicialmente concebido como uma entidade objetiva e homogénea, mas como um conjunto de relações que emergem da atividade prática da criança sobre o mundo.

Nos primeiros estádios do desenvolvimento, o espaço assume um carácter sensorio-motor, estando diretamente ligado às ações que a criança realiza. Neste momento, a inteligência é essencialmente prática, apoiando-se na coordenação de esquemas motores como agarrar, empurrar, puxar, transportar

ou deslocar-se. Estas ações permitem que a criança construa uma compreensão estruturada do mundo ao seu redor, mapeando como os objetos se comportam e como ela pode interagir com eles, antes mesmo de possuir capacidades representativas ou simbólicas. Só mais tarde, com o aparecimento da função simbólica, o espaço passa a ser representado mentalmente, possibilitando a visualização mental de objetos, trajetórias e posições mesmo na sua ausência (Piaget & Inhelder, 1993).

No contexto da Educação Pré-Escolar, o brincar assume-se como a atividade central e estruturante deste processo. Enquanto atividade principal da infância, o jogo permite à criança agir livremente sobre o espaço, experimentar possibilidades, testar hipóteses e reorganizar constantemente as suas ações. Através da brincadeira, a criança mobiliza e transforma os chamados “esquemas em ação”, construindo conhecimentos implícitos sobre localização, orientação, direção, proximidade e distância (Aguiar & Pedrosa, s.d.). Assim, o espaço vivido precede o espaço pensado, sendo o corpo o primeiro referencial de organização espacial.

Segundo Piaget e Inhelder (1993), o desenvolvimento da noção de espaço ocorre através de uma sequência necessária de três tipos de relações espaciais fundamentais, as relações topológicas, projetivas e euclidianas. Estas não surgem de forma isolada, mas articulam-se progressivamente, refletindo níveis crescentes de abstração e coordenação mental.

As relações topológicas constituem a primeira forma de organização espacial. São relações qualitativas, centradas nas propriedades intrínsecas dos objetos e independentes de medidas exatas. Incluem noções como proximidade (perto/longe), separação, continuidade, ordem, envolvimento e fronteira, expressas em conceitos como “dentro/fora”, “aberto/fechado” ou “entre”. Estas relações emergem a partir da ação direta da criança sobre o espaço e permitem-lhe organizar o meio de forma global e intuitiva, sem recorrer a referências métricas rígidas (Montoito & Leivas, 2012). Trata-se de uma estrutura fundamental, sobre a qual se apoiarão formas mais complexas de pensamento espacial.

Com o desenvolvimento cognitivo e o alargamento das experiências simbólicas e sociais, a criança começa a construir relações projetivas. Estas exigem a coordenação de diferentes pontos de vista e a compreensão de que os objetos podem apresentar diferentes aparências conforme a posição de quem observa. A superação gradual do egocentrismo espacial permite à criança descentralizar-se, compreender perspetivas distintas da sua e antecipar trajetórias ou deslocamentos. Segundo Piaget e Inhelder (1993), esta etapa representa um avanço significativo, pois implica uma reorganização mental do espaço, já não centrada exclusivamente no seu corpo, mas articulada com referenciais externos.

Num estágio mais avançado, consolidam-se as relações euclidianas, que introduzem uma organização métrica e objetiva do espaço. Aqui, a criança passa a compreender noções de distância, comprimento, ângulos, proporção, paralelismo e sistemas de coordenadas. O espaço deixa de ser apenas vivido ou representado de forma intuitiva e passa a ser estruturado segundo relações estáveis e reversíveis, próximas da geometria formal (Oliveira, 2005). Embora estas noções se desenvolvam plenamente apenas em idades posteriores, a sua base é lançada desde cedo, através de experiências concretas e significativas.

No Jardim de Infância, este processo é significativamente potenciado através de estratégias pedagógicas intencionalmente organizadas, que partem do corpo como primeiro referencial espacial, o espaço postural e orgânico, e se expandem progressivamente para o espaço envolvente.

Atividades como percursos motores, jogos de orientação, brincadeiras de esconder e procurar, a “Caça ao Tesouro”, a interpretação de mapas simples, o desenho de percursos ou a construção de maquetes e representações tridimensionais revelam-se particularmente eficazes no desenvolvimento da noção de espaço. Estas práticas promovem não só a exploração ativa do espaço, mas também a comunicação matemática, permitindo à criança verbalizar relações espaciais, justificar percursos e transitar da percepção imediata para a imagem mental (Balinha & Mamede, 2016; Rezende & Palma).

Ao participar nestas experiências lúdicas, a criança deixa de estar limitada ao “aqui e agora” da ação imediata e torna-se progressivamente capaz de antecipar, representar e planear as suas ações no espaço. Este movimento da ação para a representação constitui um dos pilares do desenvolvimento cognitivo, permitindo a construção de estruturas mentais cada vez mais complexas e reversíveis.

Deste modo, tal como defendem João Alberto da Silva e Júnior Frezza (2010), a criança deve ser entendida como um sujeito ativo, que se adapta ao espaço através de processos contínuos de assimilação e adaptação. A brincadeira e as interações sociais funcionam como eixos estruturantes deste desenvolvimento, promovendo a passagem da intuição para o conhecimento operatório. Assim, a construção da noção de espaço não se limita a um objetivo isolado, mas integra-se no desenvolvimento global da criança, constituindo a base para a autonomia, para a compreensão do mundo físico e social e para futuras aprendizagens formais no domínio da geometria, da matemática e do pensamento científico (Aquino, 2015).

1.3. A influência do brincar no desenvolvimento social (Interação social)

O desenvolvimento social da criança ocorre num processo gradual de apropriação das normas, valores e práticas culturais que estruturam a vida em sociedade. Neste percurso, o brincar assume um papel central, constituindo-se como um contexto privilegiado para a vivência de experiências sociais significativas. Enquanto atividade espontânea e intencionalmente motivada, o brincar permite à criança envolver-se em relações sociais, explorar comportamentos socialmente partilhados e construir progressivamente a sua identidade enquanto membro de um grupo.

Segundo a perspetiva de Lev Vygotsky, o desenvolvimento social está intrinsecamente ligado às interações e aos contextos culturais em que a criança se insere. Vygotsky (1978), defende que o desenvolvimento humano é mediado socialmente, sendo através da participação em atividades culturalmente organizadas que a criança se apropria das ferramentas sociais do seu tempo. O brincar, enquanto prática cultural da infância, constitui uma dessas atividades mediadoras, funcionando como um espaço onde a criança observa, imita, recria e interioriza comportamentos sociais.

Neste sentido, o brincar favorece o desenvolvimento social ao permitir à criança experimentar formas de participação coletiva, reconhecer regras implícitas e explícitas e compreender progressivamente o seu papel no grupo. Ao envolver-se em brincadeiras partilhadas, a criança tem a oportunidade de vivenciar situações de pertença, cooperação e responsabilidade, essenciais para a construção de relações sociais equilibradas. Segundo Truccolo e Rosa (2024), o brincar cria condições para que a criança atue para além do seu nível de desenvolvimento social atual, beneficiando do apoio dos pares e dos adultos na construção de competências sociais emergentes.

No contexto da Educação Pré-Escolar, o brincar assume-se como uma base estruturante das práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento social. Através de experiências lúdicas diversificadas, a criança constrói conhecimentos sociais de forma integrada, num ambiente que valoriza a participação, o respeito mútuo e a convivência em grupo. Estas experiências em pares ou grupos são fundamentais para a formação pessoal e social da criança, contribuindo para o seu bem-estar emocional e para a sua integração progressiva na vida em sociedade (Truccolo & Rosa, 2024).

O brincar não deve ser encarado como um momento de passatempo da rotina educativa, mas como um eixo estruturante do desenvolvimento social, que sustenta aprendizagens futuras e prepara a criança para uma participação ativa e consciente na comunidade. É a partir desta perspetiva global do brincar enquanto promotor do desenvolvimento social que se compreende, de forma

mais aprofundada, o seu papel específico no desenvolvimento da interação social.

A interação social constitui um dos pilares fundamentais do desenvolvimento infantil, sendo através dela que a criança constrói relações, interioriza normas sociais e desenvolve competências comunicativas e cooperativas. Na infância, o brincar assume-se como o principal contexto de interação social, uma vez que oferece à criança oportunidades naturais e significativas de contacto com os outros, permitindo-lhe aprender a viver em grupo e a participar ativamente na comunidade. No contexto da perspectiva de Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre num processo entre o sujeito e o meio social, sendo o brincar um espaço privilegiado dessa mediação.

Segundo Lev Vygotsky (1978), todas as funções psicológicas superiores têm origem social, emergindo primeiro no plano interpessoal, através das interações com adultos e pares, para depois serem assimiladas pela criança. Neste sentido, o brincar não pode ser compreendido como uma atividade isolada ou individual, mas como um fenómeno profundamente social, no qual a criança constrói significados em interação com os outros. Ao brincar, a criança envolve-se em situações comunicativas que exigem coordenação de ações, partilha de intenções e negociação de sentidos, promovendo o desenvolvimento de competências sociais complexas.

No contexto da Educação Pré-Escolar, o brincar cria múltiplas oportunidades de interação entre pares, favorecendo a comunicação verbal e não verbal. Durante a brincadeira, as crianças expressam desejos, formulam pedidos, explicam intenções e respondem às iniciativas dos outros, desenvolvendo progressivamente a linguagem como instrumento de relação social. Esta interação comunicativa é essencial para o desenvolvimento da competência social, pois permite à criança compreender o outro, ajustar o seu comportamento e participar de forma ativa nas dinâmicas do grupo. Como defendem Truccolo e Rosa (2024), o brincar constitui um espaço privilegiado para o exercício da comunicação, uma vez que a criança se envolve de forma espontânea e motivada nas interações.

O brincar contribui igualmente para o desenvolvimento da interação social através da cooperação. Muitas situações lúdicas exigem que as crianças atuem em conjunto para atingir um objetivo comum, como construir algo, representar uma história ou organizar um jogo. Estas experiências promovem a coordenação de ações, a partilha de responsabilidades e a compreensão de que o sucesso da atividade depende do contributo de todos. Ao cooperar, a criança aprende a respeitar turnos, a aceitar diferentes ideias e a adaptar-se às necessidades do grupo, competências fundamentais para a convivência social (Rosa & Truccolo, 2024).

A negociação é outro aspeto central da interação social desenvolvido através do brincar. No decurso da brincadeira, surgem frequentemente situações de

conflito relacionadas com a partilha de materiais, a definição de regras ou a atribuição de papéis. Estas situações exigem que as crianças recorram ao diálogo, à argumentação e à flexibilidade para resolver conflitos. Segundo Rain et al. (2022), o brincar oferece um contexto seguro para a vivência e resolução de conflitos, permitindo à criança desenvolver estratégias de negociação e autorregulação emocional. Através destas experiências, a criança aprende a considerar o ponto de vista do outro e a encontrar soluções socialmente aceitáveis.

A brincadeira simbólica assume um papel particularmente relevante no desenvolvimento da interação social, uma vez que implica a coordenação de significados partilhados. Ao brincar ao faz de conta, as crianças atribuem papéis, definem enredos e estabelecem regras implícitas que orientam a interação. Para que a brincadeira se mantenha, é necessário que todos os participantes compreendam e respeitem essas regras, o que exige comunicação constante e alinhamento entre as partes. Vygotsky (1978) destaca que, neste tipo de brincadeira, a criança aprende a submeter o seu comportamento a regras sociais, desenvolvendo competências de autorregulação e autocontrolo fundamentais para a vida em sociedade.

As interações sociais no brincar são também profundamente influenciadas pelo papel do educador. Mendes e Figueira (2021) sublinham que o adulto deve assumir uma postura de mediador, organizando o ambiente educativo de forma a favorecer interações ricas e diversificadas. A seleção de materiais acessíveis, a organização dos espaços e a observação atenta das dinâmicas do grupo permitem ao educador intervir de forma intencional, apoiando as crianças na resolução de conflitos, promovendo a inclusão e estimulando a cooperação. Esta mediação é essencial para que todas as crianças tenham oportunidades de participar ativamente na brincadeira.

Além disso, o brincar favorece a construção do sentimento de pertença ao grupo, elemento central da interação social. Ao participar em brincadeiras partilhadas, a criança desenvolve laços afetivos, reconhece-se como membro de um grupo e constrói a sua identidade social. Duarte et al. (2017) referem que estas experiências contribuem para a consolidação de valores como a solidariedade, o respeito e a responsabilidade, fundamentais para a convivência social.

O brincar constitui, assim, um contexto privilegiado para o desenvolvimento da interação social, ao promover a comunicação, a cooperação, a negociação e a resolução de conflitos. Partindo desta perspetiva, a brincadeira assume-se como eixo estruturante das práticas pedagógicas na infância, pois é através dela que a criança se apropria das ferramentas sociais e culturais do seu meio. Ao brincar com os outros, a criança aprende a relacionar-se, a participar e a construir-se enquanto sujeito social ativo e capaz de viver em grupo (Vygotsky, 1978; Rain et al., 2022; Truccolo & Rosa, 2024).

Capítulo V

Enquadramento Metodológico

1. Identificação e justificação da escolha do tema

O tema escolhido para esta investigação foi “A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças no contexto da educação pré-escolar”. O interesse deste tema surgiu da consciência de que a infância é um período determinante no percurso humano, onde as brincadeiras assumem um papel central na construção do conhecimento, das competências sociais e da identidade da criança.

O brincar, muitas vezes entendido como uma atividade espontânea e desprovida de intencionalidade educativa, é, na verdade, um eixo estruturante do desenvolvimento integral. Como refere Carlos Neto (2003), o jogo é um instrumento privilegiado de aprendizagem, sendo através dele que a criança experimenta, explora, cria e se relaciona com o mundo. Nesta linha, Vygotsky (1978) destaca o brincar como espaço de desenvolvimento proximal, em que a criança projeta competências ainda em construção, ampliando as suas possibilidades cognitivas e sociais.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de valorizar a ludicidade no contexto da educação pré-escolar, contrariando perspetivas que secundarizam o brincar em detrimento de atividades mais formais. Tal como defende Formosinho et al. (1996), a brincadeira constitui um espaço de construção moral, permitindo às crianças experimentar papéis sociais, aprender a negociar regras, desenvolver empatia e interiorizar valores coletivos. Assim, ao investigar a influência do brincar, pretende-se compreender como as interações lúdicas contribuem para o desenvolvimento social e para competências cognitivas específicas, como a noção de espaço.

Adicionalmente, a relevância do tema advém do facto de a diversidade cultural e social se refletir também nas formas de brincar. Silveira e Cunha (2014) sublinham que o jogo é uma linguagem universal, mas que assume diferentes expressões consoante os contextos, sendo fundamental que os educadores reconheçam essa pluralidade para criar práticas pedagógicas inclusivas. Desta forma, o brincar torna-se não só um recurso educativo, mas também um meio de valorização da identidade e da diversidade.

A investigação ganha ainda pertinência no plano profissional, pois, como futura educadora, torna-se imprescindível compreender de que modo as práticas lúdicas podem ser planeadas, mediadas e refletidas. A investigação-ação, adotada neste estudo (Elliott, 1991; Máximo-Esteves, 2008), reforça essa intencionalidade, permitindo que o processo de brincar seja simultaneamente objeto de estudo e estratégia de transformação da prática pedagógica.

Assim, a escolha do tema responde a um duplo propósito, contribuir para a reflexão científica sobre a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo e social das crianças e, em simultâneo, fortalecer a minha prática educativa de

forma a reconhecer no brincar uma via essencial para aprendizagens significativas e para a formação integral da criança.

2. Plano de Investigação e Metodologia

2.1. Questão-problema e objetivos da investigação

O presente estudo teve como objetivo responder à questão: “Será que o brincar influencia o desenvolvimento cognitivo e social das crianças?”, procurando compreender de que forma a promoção do brincar podia potencializar o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

Para fundamentar esta investigação, estabeleceram-se como objetivos:

- Conhecer a influência do brincar no desenvolvimento cognitivo e social;
- Analisar o contributo das atividades lúdicas no desenvolvimento da interação social e na noção de espaço;
- Planificar e implementar atividades lúdicas para a promoção do desenvolvimento social (interação social) e cognitivo (conceito de espaço) das crianças.
- Analisar os efeitos dessas atividades na interação social entre as crianças do pré-escolar (desenvolvimento social);
- Analisar os efeitos dessas atividades no desenvolvimento do conceito de espaço nas crianças do pré-escolar (desenvolvimento cognitivo).

2.2. Metodologia

Este estudo de carácter investigativo seguiu um modelo qualitativo, através da metodologia de investigação-ação.

Na investigação científica pelo método qualitativo, o objetivo não é apenas obter resultados, mas sim compreender o comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Este método correlaciona a compreensão do comportamento com o contexto em que os sujeitos estão inseridos, procurando insights profundos sobre as suas experiências e a forma como interpretam as suas realidades. (Bodgan & Biklen, 1994, p. 16)

A Investigação-ação é definida por Elliot como uma abordagem de pesquisa que visa melhorar a prática profissional através de um processo contínuo de reflexão, análise e ação. Em vez de se concentrar

exclusivamente na produção de conhecimento acadêmico, a investigação-ação está centrada na melhoria das práticas profissionais, como o ensino, o desenvolvimento curricular, a avaliação educacional e o desenvolvimento de professores. Essa abordagem tem como objetivo identificar desafios práticos, desenvolver estratégias de intervenção e avaliar os resultados das ações implementadas. A investigação-ação também promove a autonomia dos profissionais, permitindo-lhes assumir um papel ativo na melhoria contínua das suas práticas. (Elliot, 1991, Máximo-Esteves, 2008).

Optei por esta abordagem metodológica porque a investigação visa compreender os comportamentos, as ideias e as práticas da educadora cooperante em relação à importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, e paralelamente, no papel de educadora estagiária, planificar e implementar atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Nesse sentido, desempenhei o duplo papel de educadora e investigadora, pretendendo que o estudo realizado contribuísse para o meu desenvolvimento profissional e a melhoria das intervenções pedagógicas.

Complementarmente à definição de Elliot (1991), a Investigação-Ação caracteriza-se por ser um processo dinâmico e sistemático que se desenvolve através de ciclos de planeamento, intervenção e avaliação crítica. No âmbito deste estágio, esta abordagem permitiu que a prática pedagógica não fosse estática, pelo contrário, cada atividade lúdica implementada foi alvo de uma análise profunda que orientou a conceção das intervenções seguintes, garantindo uma resposta eficaz às necessidades específicas das crianças no que toca ao desenvolvimento cognitivo e social.

Como defende Máximo-Esteves (2008), esta metodologia não separa a investigação da ação direta, o que fundamenta a adoção de uma postura de observador participante. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), nesta modalidade de investigação, o investigador integra-se plenamente no contexto e participa na vida quotidiana do grupo, facilitando uma compreensão direta e empírica dos fenómenos em estudo. Ao desempenhar o duplo papel de educadora e investigadora, a recolha de dados resultou da interação constante com as crianças, permitindo captar nuances da "linguagem do brincar" e das dinâmicas de grupo que apenas a proximidade emocional e pedagógica permite descobrir.

Desta forma, a opção pela metodologia qualitativa justificou-se pela necessidade de interpretar significados e atitudes. Ao focar o estudo no desenvolvimento do conceito de espaço e na interação social, a Investigação-Ação tornou-se o instrumento ideal para transformar a sala de atividades num espaço de reflexão crítica, onde a teoria e a prática se fundiram para potenciar o crescimento integral das crianças no pré-escolar.

2.3. Amostra

As atividades lúdicas delineadas no âmbito deste projeto foram implementadas de forma inclusiva e abrangente, envolvendo a totalidade do grupo de crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos. Esta opção metodológica visou garantir que todos os alunos beneficiem das estratégias de promoção do desenvolvimento cognitivo e social, assegurando a harmonia e a dinâmica natural do contexto educativo da sala de atividades.

Contudo, no que respeita à recolha, registo e análise sistemática de dados, a investigação centrou-se num grupo composto por 5 crianças. Esta delimitação da amostra justifica-se por diversos fatores estruturais e metodológicos:

- **Tempo da Investigação:** Dado que o estudo tem uma duração delimitada de cinco meses, a seleção de um grupo menor permite um acompanhamento mais longitudinal, profundo e detalhado das mudanças comportamentais e aquisições cognitivas.
- **Eficácia e Rigor:** A concentração de esforços num grupo restrito torna o processo de observação participante mais rigoroso, permitindo à investigadora-estagiária registar ocorrências que, num grupo alargado, poderiam dispersar-se.
- **Amostragem por Conveniência:** A seleção dos participantes seguiu um critério de amostragem não probabilística por conveniência, baseando-se na diversidade de perfis observados e na relevância destes perfis para o estudo da relação "brincar-desenvolvimento".

Esta abordagem permite cruzar a prática pedagógica geral com a investigação científica específica, garantindo que a análise dos efeitos das atividades lúdicas no conceito de espaço e na interação social seja feita com o devido suporte empírico e detalhe analítico.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No âmbito da investigação desenvolvida, optou-se por uma abordagem metodológica assente na observação direta e participante, na realização de uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante e na aplicação de grelhas de observação sistemática.

- Observação Direta e Participante

A recolha de dados fundamentou-se na observação direta e participante das atividades lúdicas em contexto pré-escolar. Este método permitiu o registo

rigoroso, em notas de campo, de comportamentos específicos associados ao desenvolvimento cognitivo (noção de espaço) e social (interação social).

Conforme preconizado por Yin (2001), a observação direta constituiu um pilar fundamental para a triangulação de dados e validação da informação, exigindo clareza nos objetivos e a seleção de instrumentos adequados. Dada a natureza da intervenção, a postura assumida foi a de observador participante, integrando a dinâmica do grupo para melhor compreender a realidade em estudo.

- Entrevista Semiestruturada

Foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante. Este instrumento visou captar a percepção da docente sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil, bem como as suas estratégias de organização do espaço.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista funciona como um portal para o conhecimento, permitindo ao investigador explorar as perspetivas do entrevistado. Uma vez que a entrevista foi realizada por escrito, a análise centrou-se exclusivamente no conteúdo textual e na forma como o entrevistado estruturou as suas respostas, procurando interpretar as nuances do discurso escrito para garantir uma compreensão fidedigna das suas perspetivas.

Os objetivos específicos desta entrevista centraram-se em:

- Aferir a perspetiva da educadora sobre o impacto do brincar no desenvolvimento cognitivo (nomeadamente na noção de espaço) e social;
- Compreender como as atividades lúdicas podem potenciar a interação social, a cooperação e a resolução de conflitos;
- Identificar estratégias pedagógicas possíveis para avaliar os domínios cognitivo e social.

Tabela 31 – Guião da Entrevista

Guião

Categoria	Subcategoria	Questões
Influência do brincar no desenvolvimento cognitivo e social das crianças	Aspetos cognitivos	De que forma o brincar influencia a perceção que a criança tem do espaço?
		Quais são os indicadores que utiliza para avaliar o desenvolvimento cognitivo relacionado ao conceito de espaço nas crianças através das brincadeiras?
		Que atividades implementa para desenvolver a noção de espaço que a criança tem?
	Aspetos socio emocionais	De que forma as atividades lúdicas podem promover a partilha e a interação social entre as crianças?
		De que forma o brincar em grupo influencia a cooperação e a comunicação entre as crianças do pré-escolar?
		Que atividades implementa para avaliar a interação social que a criança tem?
Influência da organização da sala de atividades na qualidade do brincar e no desenvolvimento das crianças	Disposição do espaço e dos materiais	Considera que a disposição do espaço e dos materiais influencia a qualidade do brincar das crianças? De que forma?
		Quais são os fatores que considera ao planear a disposição do espaço e dos materiais na sala de atividades?
		Quais são os sinais/indicadores que observa nas crianças que indicam que a disposição do espaço está adequada ou precisa de ser ajustada?

- Grelhas de Observação.

Com o intuito de monitorizar a evolução das crianças, foram aplicadas grelhas de observação sistemática em três momentos distintos, início, meio e final da prática profissional.

Tabela 32 - Grelha de observação

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens				
		Colabora com o adulto ou educador				
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)				
		Demonstra carinho				
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio				
		Partilha brinquedos				
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças				
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade				
		Perante um conflito, reage com passividade				
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)				
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")				
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras				
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)				
		É capaz de se orientar no espaço da sala				
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala				
		É capaz de se orientar nas deslocções entre os diferentes espaços do JI				
		Arruma os brinquedos no lugar certo				

Legenda da Escala

- 1- Ocasionalmente
- 2- Frequentemente
- 3- Quase sempre
- 4- Não é possível observar

Os objetivos específicos da grelha de observação centraram-se em:

- Relacionados à Interação Social:

1. Observar a interação da criança com os adultos, identificando níveis de obediência, colaboração, solicitação de ajuda e orientações.
2. Analisar a interação com os colegas, com foco em empatia, partilha de brinquedos e iniciativa para brincar em grupo.
3. Avaliar as estratégias da criança para resolver conflitos, distinguindo reações adversas, passivas ou assertivas.

- Relacionados à Noção de Espaço:

1. Avaliar a compreensão das relações espaciais e orientações básicas, como localizações (ex.: "em cima", "em baixo", "ao lado").
2. Observar a capacidade da criança de se orientar no espaço físico, incluindo a sala e os espaços adjacentes ao jardim de infância.
3. Verificar a habilidade da criança para identificar e nomear áreas específicas da sala e arrumar objetos nos locais apropriados.

2.5. Procedimentos operacionais e éticos

A organização da prática profissional e o rigor metodológico foram assegurados através de uma sequência estruturada de procedimentos.

Previamente ao início da recolha de dados, foram assegurados todos os procedimentos éticos necessários. Procedeu-se à distribuição e recolha dos consentimentos informados dirigidos aos encarregados de educação, garantindo que estes estivessem esclarecidos sobre a natureza do estudo e autorizassem a participação das crianças e garantindo a confidencialidade dos dados.



CONSENTIMENTO INFORMADO ESCLARECIDO E LIVRE PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Este documento, designado Consentimento Informado Esclarecido e Livre, dado por escrito, contém informação importante em relação ao estudo para o qual necessito da sua colaboração, se decidir participar no mesmo de forma voluntária. Leia atentamente toda a informação. Deve sentir-se inteiramente livre para colocar qualquer questão, assim como para discutir com terceiros (amigos, familiares) a decisão da participação do seu/sua filho/a neste estudo.

O estudo irá ser realizado pela aluna Sofia Gomes para a concretização do Relatório Final de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. O tema central deste estudo é importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças do Pré-Escolar. Este estudo tem como objetivo analisar a influência das brincadeiras livres no desenvolvimento da noção de espaço e da interação social

O estudo será realizado entre o dia 8 de outubro de 2024 até ao dia 23 de janeiro de 2025, período no qual irei desenvolver o meu estágio na sala do seu/sua filho/a. Assim, no âmbito do trabalho a desenvolver com as crianças prevê-se o registo das atividades realizadas, através da recolha de imagens e notas de campo. Irei garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos e os mesmos serão destruídos depois de realizada a avaliação do Relatório Final de Estágio.

A participação do seu/sua filho/a é importante para mim pois só assim terei a possibilidade de realizar este estudo com sucesso.

ASSINATURA DO CONSENTIMENTO INFORMADO ESCLARECIDO E LIVRE PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Li (ou alguém leu para mim) o consentimento informado esclarecido e livre para a investigação científica e estou consciente do que esperar quanto à participação do meu/minha filho/filha no estudo sobre a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças do Pré-Escolar. Tive a oportunidade de colocar todas as questões e as respostas esclareceram as minhas dúvidas. Assim, aceito voluntariamente que a participação do/a meu/minha filho/filha neste estudo. Foi-me dada uma cópia deste documento.

Nome Completo da Criança	Assinatura do Encarregado de Educação
Sofia Gomes	
Nome da pessoa que obtém o consentimento	Assinatura da pessoa que obtém o consentimento

Figura 100 - Consentimento Informado

Numa fase inicial, o foco incidiu na compreensão da realidade e da perceção da educadora cooperante. Realizou-se uma entrevista semiestruturada. Esta entrevista teve como objetivos principais:

- Compreender a percepção docente sobre a relevância do brincar no desenvolvimento da interação social e da noção de espaço;
- Analisar as formas de organização e valorização do espaço educativo;
- Identificar as estratégias de avaliação utilizadas para monitorizar a evolução das crianças nestes domínios.

Simultaneamente, procedeu-se à primeira aplicação das grelhas de observação para registar os comportamentos das crianças, estabelecendo um ponto de partida para a análise do desenvolvimento social e cognitivo.

O terceiro momento da investigação consistiu na implementação de um conjunto de atividades direcionadas para a promoção da interação social e da noção de espaço, que decorreu ao longo da prática. Durante esta fase, a recolha de dados foi contínua através de notas de campo, que permitiram uma análise qualitativa e detalhada dos comportamentos e reações das crianças. Após o ciclo de implementação, procedeu-se a uma nova aplicação das grelhas de observação para avaliar os progressos alcançados.

A etapa final compreendeu o tratamento e a análise de todos os dados recolhidos (notas de campo, grelhas e entrevista). É de salientar que a revisão da literatura não foi uma etapa isolada, mas sim um processo contínuo e transversal a toda a investigação. Esta consulta permanente a fontes teóricas permitiu aprofundar conhecimentos e fundamentar, de forma crítica, a análise dos resultados obtidos.

Capítulo VI

Apresentação e Análise dos Resultados

1. Técnicas de análise de dados

Após a recolha de todos os dados, passei para uma nova etapa crucial da pesquisa, a análise de conteúdo aplicada aos dados recolhidos através da observação e das grelhas de observação, bem como às informações recolhidas nas entrevistas.

Esta etapa, como nos ensinam Bogdan & Biklen (1994), consiste num processo metucioso de organização dos dados recolhidos. É nesse momento que se transforma a informação em conhecimento. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é um método empírico, onde as inferências sobre os conhecimentos e práticas dos entrevistados constroem-se a partir da análise rigorosa das comunicações. É um processo metucioso que procura desvendar o significado implícito nas falas, indo além do que é dito explicitamente.

Antes de começar a análise de conteúdo realizei uma etapa que se designa de pré-análise que consistiu em ler todos os dados recolhidos, onde seleccionei a informação relevante para o estudo.

Para analisar o conteúdo, é essencial categorizá-lo. Bardin (2016) afirma que a categorização é o processo de classificação, ou seja, é necessário organizar o texto em categorias conforme um conjunto de critérios predefinidos. Este processo deve ser estruturado e ocorre em duas etapas, o inventário e a classificação. O inventário consiste em dividir o texto por temas, enquanto a classificação refere-se à organização do conteúdo em categorias específicas.

Após a etapa de pré-análise, veio a exploração da informação seleccionada (2ª etapa) que constituiu o processo de análise do conteúdo que deu origem ao tratamento dos resultados obtidos com base nas inferências e na interpretação (3ª etapa), onde realizei uma análise descritiva.

É nesta última fase utilizei uma triangulação de dados, que consiste na recolha de dados utilizando múltiplos instrumentos/técnicas de recolha de dados e fontes de informação.

Na minha análise cruzei os dados recolhidos através das observações diretas e participantes, da entrevista realizada à educadora e das grelhas de observação.

Pretendia-se, através desta triangulação, não apenas relatar eventos, mas sim fundamentar como a intencionalidade educativa transformou a brincadeira num espaço de construção de competências, autonomia e identidade.

2. Caracterização da amostra

A caracterização da amostra constitui uma etapa fundamental para a contextualização dos dados recolhidos, permitindo delimitar o perfil dos participantes envolvidos no estudo. Assim, apresentam-se as características dos sujeitos que participaram na investigação, cujos comportamentos fundamentam a análise das práticas e dinâmicas.

Para a amostra foram selecionadas 3 crianças do sexo Feminino, e 2 crianças do sexo Masculino

- Criança 1, F – Nasceu a 17/02/2021
- Criança 2, F – Nasceu a 28/02/2021
- Criança 3, M – Nasceu a 25/04/2021
- Criança 4, M – Nasceu a 15/09/2021
- Criança 5, F – Nasceu a 13/11/2021

Apesar das crianças terem nascido todas elas no ano civil de 2021, a criança 1 e a criança 5 têm quase 1 ano de diferença.

Caracterização das crianças da amostra:

- **Criança 1:** Apresenta um perfil sereno e colaborativo, demonstrando facilidade na integração em dinâmicas de grupo. Revela competências de empatia e altruísmo ao apoiar os colegas. No domínio da aprendizagem, manifesta uma atitude recetiva e empenhada, recorrendo frequentemente ao adulto como suporte e validação das suas ações.
- **Criança 2:** Demonstra um perfil interventivo e uma liderança vincada, procurando frequentemente o protagonismo nas situações de diálogo. Em fase de transição do pensamento egocêntrico, poderá manifestar resistência em situações de contrariedade, o que ocasionalmente gera conflitos. Destaca-se pelo excelente domínio do esquema espacial e reconhecimento do ambiente educativo.
- **Criança 3:** Revela desafios significativos no domínio da autorregulação emocional e na aceitação de limites. A sua resposta a estímulos de frustração ou à imposição de regras é, por vezes, reativa e desajustada. Necessita de acompanhamento próximo para desenvolver estratégias de mediação de conflitos e gestão de impulsos.
- **Criança 4:** Apresenta uma postura tranquila e mediadora, privilegiando a resolução pacífica de problemas. Embora participe ativamente nos

momentos de diálogo, demonstra um perfil mais reservado, necessita de um incentivo ou reforço positivo inicial por parte da educadora para partilhar as suas ideias.

- **Criança 5:** Manifesta uma vulnerabilidade acentuada na gestão das suas emoções, recorrendo ao choro e à manifestação de oposição (birras) como principal mecanismo de defesa face à frustração ou à autoridade. Revela necessidade de reforçar a segurança emocional e o desenvolvimento de mecanismos de resiliência perante as rotinas diárias.

Tabela 33 - Caracterização da amostra

Criança	Perfil de Interação Social	Perfil Cognitivo de aprendizagem	Foco na Intervenção Lúdica
1	Colaborativa, empática e recetiva ao apoio do adulto.	Elevada disponibilidade para aprender e cumprir tarefas.	Promoção da autonomia e liderança positiva.
2	Interventiva, com traços de egocentrismo e liderança.	Domínio avançado do espaço e organização da sala.	Treino de partilha e negociação.
3	Reativa, com dificuldades acentuadas na gestão de limites.	Bloqueio em situações de frustração.	Autorregulação emocional e aceitação de regras.
4	Tranquila e mediadora; evita conflitos	Necessita de encorajamento para expressar saber.	Reforço da autoconfiança e participação verbal.
5	Vulnerável; utiliza o choro como resposta à autoridade.	Dificuldade de concentração perante regras rígidas.	Segurança emocional e resiliência.

A escolha de atividades lúdicas como estratégia central deste estudo fundamenta-se na necessidade de criar um ambiente seguro para a experimentação social. Para as crianças com maiores dificuldades de gestão emocional, o brincar livre e o jogo simbólico oferecem a oportunidade de projetar conflitos e ensaiar soluções sem a pressão de uma atividade estruturada. Simultaneamente, para as crianças mais recetivas, o lúdico servirá como motor

para o desenvolvimento de competências de liderança positiva e mentoria entre pares.

Através da caracterização da amostra conclui que:

A análise detalhada do grupo revela uma heterogeneidade que justifica a natureza da intervenção proposta. A Criança 1 apresenta um perfil sereno e colaborativo, demonstrando facilidade na integração em dinâmicas de grupo. Revela competências de empatia e altruísmo ao apoiar os pares, manifestando uma atitude recetiva que, no domínio cognitivo, beneficia da validação do adulto para consolidar a sua autonomia. Em contraste, a Criança 2 demonstra um perfil interventivo e uma liderança vincada. Encontrando-se numa fase de transição do pensamento egocêntrico, a sua excelente perceção do esquema espacial contrasta com a resistência à contrariedade, exigindo estratégias lúdicas que promovam a partilha e a negociação.

No que diz respeito aos perfis de maior reatividade, a Criança 3 revela desafios significativos na autorregulação emocional. A sua resposta à frustração ou à imposição de regras é, por vezes, desajustada, o que torna imperativa a utilização do brincar como um espaço seguro para a experimentação de limites e mediação de conflitos.

A Criança 4 representa o perfil de equilíbrio dentro do grupo. Embora possua as competências sociais necessárias para a resolução pacífica de conflitos, manifesta uma postura de observadora, necessitando que a educadora utilize o brincar como um espaço para a ação. No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, a sua evolução é constante, beneficiando de atividades em pequenos grupos onde o espaço de fala é mais protegido, permitindo-lhe consolidar conceitos sem a pressão da exposição perante todos os colegas.

Por fim, o caso da Criança 5 exige uma abordagem lúdica baseada no afeto e na previsibilidade. A sua dificuldade na gestão emocional e a resistência às rotinas (como por exemplo o momento da alimentação) sugerem que o desenvolvimento social está ainda muito centrado na necessidade de segurança individual. As atividades lúdicas de orientação espacial podem ser fundamentais para esta criança, pois podem ajudar a ganhar previsibilidade sobre o meio envolvente, reduzindo a ansiedade e as manifestações de oposição.

Estes perfis individuais revelam que a promoção do brincar não pode ser uniforme. Enquanto para as Crianças 2 e 3 o foco deve estar na submissão às regras do jogo para potenciar o desenvolvimento social, para a Criança 5 o brincar deve ser o veículo para a organização do pensamento e aceitação de limites espaciais e temporais. Esta diversidade reforça a pertinência de uma prática pedagógica diferenciada, onde a educadora atua como mediador das especificidades de cada criança (Vygotsky, 1978).

3. Análise da Entrevista à Educadora Cooperante

A compreensão da prática pedagógica e das dinâmicas de aprendizagem no contexto de jardim de infância foi aprofundada através de uma entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante. Com uma vasta experiência de 20 anos na área, a visão da docente permitiu validar as premissas desta investigação, estabelecendo uma ponte clara entre a intencionalidade educativa e o papel central do brincar.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, a educadora enfatiza que a perceção do espaço pela criança é indissociável da sua consciência corporal e do movimento. Segundo a sua perspectiva, o brincar, seja ele livre ou orientado, funciona como um laboratório onde a criança testa limites, direções e distâncias. Nas suas práticas, a exploração do espaço é estimulada através de atividades que desafiam a organização mental, como a construção de estruturas com materiais diversos (ex: Legos) para trabalhar a horizontalidade e a verticalidade, ou percursos de obstáculos que exigem a interiorização de conceitos como "dentro-fora" e "cima-baixo". Esta abordagem corrobora a ideia de que o domínio das noções espaciais no pré-escolar é um processo ativo que precede e sustenta aprendizagens mais formais.

Relativamente à dimensão social e emocional, a entrevista evidenciou que as atividades lúdicas são o principal veículo de socialização no grupo. A educadora destaca que, ao brincar, a criança é impulsionada a comunicar, a partilhar e a cooperar, aprendendo a gerir conflitos e a respeitar o tempo do outro. Foi dada especial relevância ao jogo simbólico, descrito como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da empatia. Através da representação de papéis, as crianças conseguem projetar vivências, medos e desejos, facilitando a compreensão de diferentes perspetivas e o fortalecimento de laços de amizade.

Por fim, a organização do espaço físico da sala de atividades surge no discurso da educadora não apenas como um cenário, mas como um elemento pedagógico dinâmico. A disposição dos materiais e dos "cantinhos" é planeada em função do número de crianças e da complexidade dos desafios que se pretende colocar. A entrevistada esclareceu que a gestão do espaço requer uma observação atenta e constante, quando os materiais deixam de suscitar interesse ou quando um determinado local se torna gerador de conflitos sistemáticos, torna-se necessário reajustar o ambiente para garantir que o brincar continue a ser uma experiência de qualidade, autonomia e bem-estar.

A análise das respostas obtidas reforça a ideia de que o brincar é a linguagem privilegiada da criança, sendo o pilar sobre o qual assenta tanto a construção do conhecimento espacial como a competência social, em total consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

4. Análise das Grelhas de Observação

A análise das grelhas de observação constitui o momento de sistematização das evidências recolhidas em contexto real. Estes instrumentos, previamente estruturados para captar as dinâmicas pedagógicas, permitem converter as vivências do quotidiano em dados objetivos, facilitando a identificação de padrões, comportamentos e competências desenvolvidas pelas crianças nas diversas áreas de atividade.

C1:

As grelhas de observação da Criança 1 permitem traçar um perfil evolutivo que reflete a sua maturação cognitiva e social ao longo de três momentos. No domínio da Noção de Espaço, a progressão observada de outubro para novembro onde a criança passou de uma compreensão básica de direções (Nível 2) para o reconhecimento e utilização autónoma de conceitos de orientação em relação ao próprio corpo e ao espaço do Jardim de Infância (Nível 3 e 4) encontra fundamentação na teoria de Piaget. Para o autor, a construção do espaço é um processo gradual que parte da ação egocêntrica para a descentração, permitindo à criança, através da exploração nas áreas de atividades, organizar mentalmente o meio e localizar objetos por via de relações espaciais complexas. Este domínio físico é visível no seu empenho e atitude recetiva, características que lhe permitem dominar o espaço da sala com segurança.

No que concerne à Interação Social, a evolução da C1 sustenta-se na perspetiva de Vygotsky, que enfatiza o papel do outro e da mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O perfil sereno e colaborativo da C1, aliado ao facto de recorrer frequentemente à figura do adulto como suporte e validação (Zona de Desenvolvimento Proximal), permitiu-lhe transitar de uma fase de maior dependência para uma autonomia crescente na interação com os pares. Se inicialmente a iniciativa para brincar se situava num nível intermédio, o último registo revela uma subida para o Nível 3, demonstrando que a sua empatia e altruísmo naturais facilitam a integração em dinâmicas de grupo.

Finalmente, a ausência de agressividade e a opção pela assertividade e empatia perante conflitos confirmam o seu perfil de harmonia social. A C1 utiliza as áreas de brincadeira como um palco de aprendizagem onde a validação do adulto e a interação positiva com os colegas, conforme preconizado por Vygotsky (1978), servem de motor para a sua exploração cognitiva e afirmação de competências socioafetivas.

C2:

Os registos nas grelhas de observação da Criança 2 revelam um perfil de desenvolvimento rico em contrastes, onde um domínio cognitivo avançado do

espaço coexiste com uma gestão social ainda em maturação. No domínio da Noção de Espaço, a C2 apresenta resultados de excelência desde o primeiro momento de observação, situando-se maioritariamente no Nível 3 e 4. De acordo com Piaget e Inhelder (1993), a criança demonstra estar numa fase avançada de organização do seu esquema espacial, evidenciando um grande domínio ao localizar objetos e reconhecer o ambiente educativo com precisão. Para Piaget, este sucesso na orientação espacial e no reconhecimento de conceitos como "à frente" ou "atrás" indica uma coordenação de ações que permite à criança apropriar-se do espaço físico como um cenário estruturado para a sua liderança e protagonismo.

No que concerne à Interação Social, a evolução da C2 é particularmente interessante quando analisada à luz de Vygotsky (1978). A criança possui um perfil interventivo e de liderança vincada, o que, segundo o autor, demonstra uma forte iniciativa na interação com os pares (Zona de Desenvolvimento Proximal). No entanto, os dados mostram uma transição importante, se em outubro a C2 apresentava resistências no cumprimento de ordens e na colaboração (Nível 1), em novembro observa-se um progresso significativo para o Nível 2 e 3, demonstrando que a mediação do adulto e as dinâmicas de grupo estão a ajudar na regulação do seu comportamento.

Ainda no campo social, a transição do pensamento egocêntrico reflete-se na subcategoria de resolução de conflitos. Embora se tenha notado uma diminuição da agressividade (passando de Nível 2 para 1), a C2 ainda manifesta uma reação de passividade reduzida, o que é coerente com a sua resistência em situações de contrariedade. As áreas de atividades servem para a C2 como um campo de treino onde o seu domínio espacial (Piaget e Inhelder, 1993) serve de base para o exercício da sua liderança, enquanto a interação contínua com os outros (Vygotsky) a desafia a descentrar-se e a integrar as normas de convivência social.

C3:

A Criança 3 mostrou um percurso onde o domínio cognitivo do espaço contrasta com desafios acentuados no domínio socioemocional. No que concerne à Noção de Espaço, a C3 demonstra, à semelhança da C2, um desempenho sólido (predominantemente Nível 3 e 4). Segundo a perspetiva de Piaget e Inhelder (1993), esta competência revela que a C3 possui um esquema espacial bem estruturado, sendo capaz de compreender direções e localizar objetos com precisão no ambiente educativo. Esta facilidade em organizar o mundo físico através das relações espaciais sugere que as áreas de atividades são espaços onde a criança se sente cognitivamente segura e capaz de agir com autonomia.

Contudo, na Interação Social, o perfil da C3 revela desafios significativos na aceitação de limites e na autorregulação, o que se traduz em respostas reativas à frustração. Os dados revelam que a relação com o adulto é um ponto crítico,

no início, a C3 apresentava dificuldades em obedecer a ordens (Nível 1), evoluindo gradualmente para o Nível 2. Vygotsky (1978), defende que é através da interação social mediada que a criança desenvolve as suas funções psicológicas superiores, como o autocontrolo. Para esta criança, o adulto atua como a principal figura de mediação na sua Zona de Desenvolvimento Proximal, auxiliando-o a transformar reações impulsivas em comportamentos autorregulados.

A dificuldade na gestão de impulsos e na mediação de conflitos é visível nos registos, embora tenha havido uma redução na reatividade agressiva (passando de Nível 3 para Nível 2), esta criança ainda mantém um nível elevado de passividade reduzida (Nível 1) perante o conflito, confirmando a necessidade de acompanhamento próximo. Enquanto o desenvolvimento espacial (Piaget e Inhelder, 1993) desta criança se manifesta de forma autónoma, a sua maturação social (Vygotsky, 1978) está fortemente dependente da intervenção externa e da estruturação de regras nas áreas de atividades, que servem de laboratório para a aprendizagem de estratégias de convivência e aceitação de limites.

C4:

A Criança 4 revela um percurso de desenvolvimento harmonioso, pautado por uma evolução gradual e segura em ambas as dimensões analisadas. No domínio da Noção de Espaço, a C4 demonstrou um progresso consistente entre o primeiro e o terceiro momento de observação. Inicialmente, apresentava uma compreensão intermédia (Nível 2) de direções espaciais e na localização de objetos, evoluindo para um desempenho mais consolidado (Nível 3) no final da prática. Esta trajetória está em conformidade com a teoria de Piaget e Inhelder (1993), que descrevem a construção do espaço como uma transição de ações concretas para representações mentais mais abstratas. Através da exploração das áreas de atividades, esta criança demonstra um domínio seguro do ambiente, sendo capaz de se orientar com autonomia e de utilizar conceitos de orientação em relação ao próprio corpo (Nível 3) de forma estável em todos os momentos registados.

Na Interação Social, o percurso da C4 reflete a importância da mediação preconizada por Vygotsky (1978). O seu perfil mais "reservado" e a necessidade de incentivo ou reforço positivo inicial por parte da educadora para partilhar ideias são visíveis na evolução da sua relação com o adulto. Se nos primeiros momentos a colaboração e a obediência se situavam no Nível 2, a intervenção da educadora estagiária na sua Zona de Desenvolvimento Proximal funcionou como suporte, permitindo-lhe atingir o Nível 3 na reta final, demonstrando maior confiança no cumprimento de orientações e na demonstração de carinho.

A sua postura tranquila e mediadora é plenamente corroborada pelos dados de resolução de conflitos, onde a C4 mantém invariavelmente um nível baixo de agressividade (Nível 1) e uma atitude de passividade moderada (Nível 2), privilegiando a resolução pacífica. Embora demonstre iniciativa para brincar com

outras crianças (Nível 3), as suas competências de empatia e partilha mantêm-se estáveis no Nível 2. A criança 4 utiliza o ambiente educativo para consolidar o seu esquema espacial (Piaget e Inhelder, 1993) enquanto beneficia do suporte adulto (Vygotsky, 1978) para superar a sua reserva natural, tornando as áreas de brincadeira um espaço de afirmação pacífica e colaborativa.

C5:

A Criança 5 revela um desenvolvimento assimétrico, onde competências cognitivas e espaciais sólidas contrastam com uma gestão emocional que precisa de suporte. No domínio da Noção de Espaço, a C5 demonstra estabilidade e segurança. Desde o primeiro momento, apresenta um desempenho consistente (Nível 3) em aspetos como a orientação no espaço da sala e a identificação das suas áreas. De acordo com a teoria de Piaget e Inhelder (1993), esta organização sugere que a criança já construiu representações mentais eficazes do ambiente educativo, sendo capaz de se deslocar de forma autónoma entre os diferentes espaços do Jardim de Infância. Mesmo perante a sua vulnerabilidade emocional, a criança consegue orientar-se bem no espaço durante as atividades.

Em relação à Interação Social a evolução da C5 reflete a importância da mediação, conforme defendido por Vygotsky (1978) como ferramenta para lidar com a sua vulnerabilidade na gestão emocional. Os registos mostram uma progressão positiva na obediência a ordens, que passou do Nível 2 para o Nível 3 no último registo, indicando que a autoridade do adulto estava a ser gradualmente integrada como um fator de segurança e não apenas de oposição. Vygotsky (1978) defende que o suporte social é fundamental para que a criança transforme mecanismos de defesa primitivos, como o choro ou a "birra", em formas superiores de autorregulação. Esta evolução é visível na resolução de conflitos, se inicialmente esta criança reagia com agressividade (Nível 2) e baixa passividade (Nível 1), no final da prática a agressividade foi baixa (Nível 1) e a passividade subiu para o Nível 2.

A interação com os colegas também registou avanços, com a empatia e a partilha de brinquedos a evoluírem do Nível 1 para o Nível 2 e 3, respetivamente. Embora a C5 demonstre iniciativa para brincar (Nível 3), a sua participação torna-se mais consistente quando conta com o apoio e a segurança emocional transmitidos pelo educador. Embora a inteligência espacial da criança (Piaget e Inhelder, 1993) se apresente já estruturada, a sua maturidade social e emocional (Vygotsky, 1978) continua a ser ativamente construída através das rotinas diárias, onde as brincadeiras surgem como o palco ideal para o desenvolvimento de competências de adaptação.

Conclusões:

Os registos sistemáticos das grelhas de observação revelam que o Jardim de Infância atua como um espaço para a promoção do desenvolvimento cognitivo e social das crianças. No que diz respeito à Noção de Espaço, a maioria das crianças demonstra um domínio sólido do esquema espacial, alcançando os níveis 3 e 4 no final do período de observação. Segundo Piaget e Inhelder (1993), este sucesso reflete uma transição eficaz para formas de pensamento que permitem organizar mentalmente o meio, facilitando não só a autonomia nas deslocações, mas também na gestão e arrumação dos materiais.

Contudo, é na Interação Social que a heterogeneidade do grupo se torna mais evidente. Seguindo a abordagem de Vygotsky (1978), observa-se que enquanto a Criança 1 e a Criança 4 recorrem à mediação do adulto para reforçar a sua segurança e cooperação, a Criança 3 e a Criança 5 centram a sua Zona de Desenvolvimento Proximal na autorregulação emocional e na aceitação de limites. A evolução positiva nos níveis de obediência e a redução de respostas impulsivas visíveis na Criança 2 e na Criança 5 confirmam que o suporte social e a interação entre pares são ferramentas essenciais para superar o egocentrismo e fortalecer a resiliência.

5. Análise e reflexão sobre as intervenções pedagógicas

5.1. Análise e reflexão sobre as brincadeiras desenvolvidas nas áreas de atividades

A organização do espaço educativo em áreas de atividades não é meramente estética, esta organização constitui uma estratégia pedagógica que favorece a autonomia e a exploração livre. Ao brincar nestas áreas, a criança não está apenas a "passar o tempo", mas a construir o seu conhecimento sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesma. Analisando de forma reflexiva algumas das dinâmicas observadas, ajuda a ter a perceção da forma como o brincar molda a perceção espacial e potencia a evolução das competências sociais.

- Noção de espaço

Atividade 1 – Construção com legos

Durante os momentos de brincadeira livre na área das construções, pude observar como duas das cinco crianças da amostra (Criança 2 e 4) transformaram peças de lego em ferramentas complexas de representação espacial. Um exemplo marcante foi a construção da "sala de um castelo", onde o grupo negociou ativamente a organização do cenário. Através de expressões como "vamos colocar a mesa à frente da cadeira" ou "o rei fica em cima da cadeira", as crianças demonstraram que o brincar não é apenas uma atividade motora, mas um exercício de pensamento onde a linguagem funciona como um suporte à ação, promovendo a organização do espaço tridimensional.

Esta dinâmica revela que a criança constrói a sua noção de espaço através da manipulação direta de objetos, um processo que Piaget e Inhelder (1993) descrevem como a transição das relações topológicas de vizinhança e ordem para a representação mental. Ao dar vida ao castelo, a criança utiliza o lego como um suporte simbólico que, segundo Piaget (1990), facilita a exploração de conceitos espaciais num contexto lúdico e seguro. Esta forma de aprendizagem ativa, defendida por Hohmann e Weikart (2011), é fundamental porque permite que a criança resolva desafios de orientação e profundidade por iniciativa própria, sem a pressão de uma atividade estruturada.

Esta observação transformou a minha postura enquanto educadora, levando-me a valorizar o pensamento que ocorre durante o brincar livre. Percebi que o meu papel não é interromper para ensinar conceitos, mas sim praticar uma escuta ativa que me permita identificar estas competências espontâneas. Assim, a minha prática deve focar-se em ser uma observadora atenta que, quando necessário, introduz novos desafios linguísticos e espaciais de forma subtil, respeitando sempre o protagonismo e a brincadeira das crianças.



Figura 101 - Construção de legos

Atividade 2 – Maquilhagem à estagiária

Na área da casinha, o jogo simbólico revelou-se um cenário privilegiado para a aplicação prática de conceitos espaciais. Um dos momentos mais significativos ocorreu quando a Criança 2, assumindo o papel de maquilhadora, me convidou a participar na sua brincadeira. Enquanto me "maquilhava", a criança utilizava uma linguagem espacial muito precisa para orientar as suas ações, recorrendo a expressões como "vou pintar aqui em cima dos olhos", "agora ponho o batom no meio da boca" ou "vou pôr o brilho ao lado das bochechas". Esta interação demonstrou que a criança não estava apenas a imitar um comportamento social, mas a mapear o meu rosto como um espaço geográfico onde cada elemento tem uma localização específica em relação aos outros.

Este mapeamento do esquema corporal reflete a construção do espaço a partir do próprio corpo e da sua projeção no outro. Como referem Piaget e Inhelder (1993), a noção de espaço na criança evolui através destas relações topológicas, onde conceitos de vizinhança e ordem são aplicados a situações concretas. Ao identificar que a sombra se coloca "em cima" e não em qualquer outro lugar, a criança manifesta o que Piaget (1990) denomina de função simbólica, onde o gesto de maquilhar serve de suporte para a representação mental das posições espaciais. Segundo a perspetiva de Hohmann e Weikart (2011), esta é uma forma pura de aprendizagem ativa, pois a criança utiliza a iniciativa própria para resolver problemas de precisão espacial, consolidando o seu vocabulário e a sua perceção visual num contexto de grande motivação emocional.

Esta atividade de faz de conta na área da casinha mostrou ser um lugar onde as crianças testam a sua compreensão do mundo e das distâncias. Passei a valorizar estes diálogos espontâneos como indicadores reais do desenvolvimento das crianças.

Atividade 3 – Carros na pista

A brincadeira livre com carros na pista no tapete revelou-se um cenário de intensa exploração das relações espaciais e de coordenação motora fina. Durante a observação de duas crianças (Criança 3 e 5) que interagiam neste espaço, registei diálogos que demonstravam uma organização mental do ambiente rodoviário no tapete. Enquanto moviam os veículos por entre os sinais de trânsito e as árvores, utilizavam expressões como: "agora vou passar por baixo da ponte", "estaciona o teu ao lado da árvore" ou "cuidado, o camião está atrás de ti". Este jogo de percursos não foi apenas uma distração, mas uma aplicação prática de conceitos de direção, vizinhança e limite, onde o tapete funcionou como um sistema de coordenadas vivido pelas crianças.

Esta vivência permite compreender como a criança se apropria do espaço representativo através da ação. Como defendem Piaget e Inhelder (1993), é

através da manipulação de objetos e da simulação de trajetórias que a criança consolida as relações topológicas, essenciais para a futura compreensão da geometria e da orientação cartográfica. O uso de sinais e árvores como pontos de referência indica que a criança já consegue projetar relações espaciais fora do seu próprio corpo, o que Piaget (1990) associa ao desenvolvimento da função simbólica. De acordo com o modelo de Hohmann e Weikart (2011), esta aprendizagem ativa no tapete permite que as crianças tomem decisões sobre distâncias e localizações, transformando a brincadeira num exercício de resolução de problemas espaciais onde a linguagem atua como o fio condutor da lógica de jogo.

Esta experiência reforçou a ideia de que o papel do educador é enriquecer o ambiente lúdico, permitindo que a competência espacial evolua através do diálogo espontâneo e da descoberta partilhada entre colegas.

- Interação Social

Atividade 1 - Construção com legos

Durante a construção da sala do castelo com legos, a interação entre as crianças foi marcada por uma intensa necessidade de negociação. Observei que o processo de decidir a disposição da sala não foi linear, surgiram divergências sobre onde colocar cada elemento, levando a momentos de tensão e até a algumas "birras" individuais. No entanto, o que tornou este momento pedagogicamente rico foi a forma como as crianças, motivadas pelo objetivo comum de terminar o castelo, utilizaram o diálogo para mediar as suas vontades, cedendo e argumentando até chegarem a um acordo coletivo sobre a estrutura final.

Este cenário de disputa e posterior consenso é um exemplo vivo do que Vygotsky (1978) descreve como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores através da interação social. Na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a "birra" inicial transformou-se numa oportunidade de aprendizagem, onde a mediação verbal permitiu à criança transitar de um impulso egocêntrico para uma conduta socializada. Como refere Piaget (1990), estas interações são fundamentais para que a criança aprenda a coordenar diferentes pontos de vista, desenvolvendo o respeito mútuo e a autonomia moral. Segundo o modelo de Hohmann e Weikart (2011), esta aprendizagem ativa no contexto social permite que a criança reconheça o par como um parceiro de resolução de problemas, fortalecendo os laços de pertença e a capacidade de colaboração.

Esta brincadeira alterou a minha perceção sobre o conflito na educação pré-escolar. Percebi que as discussões e as "birras" durante a brincadeira livre não são interrupções na aprendizagem, mas sim o próprio motor da socialização. Na minha prática, aprendi a não intervir de imediato para "dar a solução", mas sim

a dar tempo e espaço para que as crianças pratiquem as suas competências de negociação. Esta postura de observadora atenta permitiu-me valorizar o processo de chegada ao acordo mais do que a perfeição da construção em si.



Figura 102 - Crianças a construir com legos juntos

Atividade 2 – Casinha “Mãe e filhos”

A área da casinha é o palco onde as crianças ensaiam a vida em sociedade e aprofundam as suas competências sociais. Durante a brincadeira livre entre 3 crianças (Criança 1, 4 e 5) de "Mãe e Filhos", observei como o grupo se organizou para atribuir papéis e distribuir tarefas domésticas. A interação fluiu através de diálogos onde as crianças negociam quem será a mãe, o pai ou o filho, estabelecendo regras de convivência que representam o mundo adulto. Este jogo de faz de conta exige uma constante sintonia entre os colegas, é necessário decidir quem faz o jantar, quem cuida do bebé ou como devem reagir a um imprevisto na "casa", o que obriga a um exercício contínuo de escuta e resposta ao outro.

Esta dinâmica de representação de papéis é fundamental para o desenvolvimento social, pois, como refere Piaget (1990), o jogo simbólico permite que a criança assimile a realidade e aprenda a lidar com as normas sociais através da simulação. Ao assumirem o papel de "mãe" ou "pai", as crianças praticam a empatia e a responsabilidade, saindo do seu ponto de vista individual para compreenderem as expectativas associadas ao papel do outro. Segundo Vygotsky (1978), esta interação cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) onde a criança se comporta de forma mais madura do que na sua vida quotidiana, subordinando-se às regras do papel que desempenha para manter a coesão da brincadeira. No modelo de Hohmann e Weikart (2011), esta aprendizagem ativa social valoriza a iniciativa da criança em resolver conflitos

interpessoais e em colaborar para um objetivo lúdico comum, fortalecendo a sua identidade dentro do coletivo.

Com esta dinâmica percebe-se que, quando as crianças discutem quem deve lavar a loiça ou como cuidar do filho, estão a treinar competências de negociação e cuidado que são essenciais para a vida. A intervenção deve surgir apenas como um meio facilitador que enriquece o cenário ou propõe novos problemas como por exemplo sugerir "E se agora chegasse uma visita para o jantar?", permitindo que a autonomia social das crianças cresça através da gestão espontânea das suas próprias relações e afetos.

Atividade 3 – Volantes como arcos, passadeira, sinais de trânsito e carro

A transição de uma atividade estruturada para a brincadeira livre permitiu observar como as crianças interiorizam regras sociais e as transformam em ferramentas de interação. Após terem experimentado o cenário com o carro, a passadeira e os sinais de trânsito, as crianças decidiram dar continuidade à experiência de forma autónoma, utilizaram arcos que levei para servirem de volantes, transformando a sala num espaço de condução realista. Esta brincadeira livre exigiu uma organização social complexa, onde as crianças tiveram de coordenar os seus movimentos para evitar "acidentes", respeitar quem atravessava na passadeira e obedecer aos sinais de trânsito que elas próprias geriam, criando um sistema de convívio baseado na responsabilidade mútua.

Esta capacidade de simular a realidade social é um marco do desenvolvimento, pois, como defende Piaget (1990), ao utilizarem um arco como símbolo de um volante, as crianças estão a exercer a função simbólica que lhes permite recriar e compreender as normas do mundo adulto. A interação foi pautada pelo que Vygotsky (1978) identifica como a subordinação às regras do jogo, para que a brincadeira continuasse a ser divertida e funcional, todos tinham de concordar em parar no sinal vermelho ou ceder a passagem. Esta dinâmica na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) permitiu que as crianças praticassem o autocontrolo e a empatia, reconhecendo os direitos e deveres de cada "condutor" ou "peão". Segundo o modelo de Hohmann e Weikart (2011), esta aprendizagem ativa social reforça a autonomia, uma vez que o grupo teve de resolver conflitos de trânsito e negociar trajetórias sem a intervenção direta do adulto.

Esta experiência demonstrou-me que a brincadeira livre que sucede a uma atividade orientada é o momento em que a verdadeira aprendizagem social se consolida. Percebi que, ao darem um novo uso aos materiais (como os arcos transformados em volantes), as crianças estão a demonstrar uma enorme criatividade na resolução de problemas. Aprendi que educar para a cidadania é,

acima de tudo, permitir que as crianças vivam e discutam as regras num contexto onde elas próprias são as protagonistas da sua segurança e da sua convivência.



Figura 103 - Brincadeiras livres com carros



Figura 104 - Crianças a brincar com carros a servir de volantes

5.2. Análise e reflexão sobre atividades orientadas para o desenvolvimento da noção de espaço

Atividade 1 – Construção do corpo humano

Após a exploração do livro “O corpo humano”, propôs-se ao grupo a montagem de um boneco em cartão com as partes do corpo baralhadas. Durante a implementação, adotei uma estratégia de "erro intencional", simulando montagens incorretas. As crianças reagiram prontamente, corrigindo a minha ação através de instruções verbais precisas: "não é aí, é do outro lado", "a cabeça é em cima", "as pernas são na parte de baixo" e "os braços são em cima".

Observou-se que as crianças não só compreendiam a estrutura corporal biológica, como conseguiam dizer e projetar essa organização no espaço do cartão.

Esta atividade evidenciou que as crianças já possuem uma imagem mental consolidada do seu esquema corporal, sendo capazes de a transpor para relações espaciais externas. O uso espontâneo de expressões como "em cima", "baixo" e "outro lado" para me corrigir revela uma transição cognitiva importante, a noção de espaço deixa de ser puramente sensoriomotora (vivida no corpo) para se tornar representativa. A interação foi marcada por uma rica inversão de papéis, onde a criança assumiu o lugar de detentora do saber, utilizando a linguagem para organizar o espaço que o adulto, propositadamente, desorganizou.

Segundo Piaget e Inhelder (1993), a criança constrói a noção de espaço através da coordenação de objetos e posições. Ao indicarem que os braços e a cabeça se situam "em cima", as crianças aplicam relações topológicas, de ordem e vizinhança, que são fundamentais para a estruturação do espaço representativo.

Este processo de transição da ação direta para a representação é aprofundado por Piaget em "A Formação do Símbolo na Criança" (1990). Ao corrigirem o boneco, as crianças utilizam um "símbolo" do corpo real, imaginando mentalmente a posição correta das partes sem a necessidade de um modelo físico imediato. Piaget (1990) reforça ainda que é através do jogo, neste caso, o desafio lúdico da montagem, que a criança assimila a realidade aos seus esquemas mentais. Aqui, o "erro" propositado funcionou como um desequilíbrio cognitivo, provocando uma necessidade de acomodação e motivando as crianças a expressarem o seu conhecimento espacial para resolver o problema colocado.

A observação desta atividade reafirmou a importância de dar protagonismo à criança através do desafio. Aprendi que, ao simular uma dificuldade, abro espaço para que ela demonstre a sua competência linguística e intelectual. Percebi que a apropriação de conceitos espaciais é muito mais consolidada quando surge de uma necessidade real de comunicação e correção do que através de respostas mecânicas a perguntas diretas.



Figura 105 - Montagem do corpo mal feita



Figura 106 - Montagem do corpo bem feita

Atividade 2 – Desenho do rosto

Após a apresentação do "Sr. Círculo" através de um fantoche e da audição da sua canção, foi proposta a atividade de desenhar o rosto dentro de um círculo. Durante a execução, observou-se que as crianças da amostra exploraram a representação dos elementos faciais (olhos, nariz, boca) utilizando o círculo como limite espacial. Notou-se que, enquanto algumas crianças (Criança 2,3 e 4) verbalizavam com clareza o que estavam a desenhar e onde ("os olhos estão em cima"), outras crianças (Criança 1 e 5), embora não utilizassem ainda essas expressões espaciais, demonstravam compreender a organização do rosto, posicionando corretamente os elementos dentro do círculo após ouvirem as orientações.

Esta atividade permitiu articular o conhecimento de uma figura geométrica abstrata com a representação do esquema corporal, conferindo um significado pessoal e afetivo à forma. O sucesso da dinâmica residiu no uso da fantasia, personificada no fantoche, como motor de motivação, o que facilitou o envolvimento ativo de todo o grupo. Ficou evidente que a noção de espaço se constrói em dois níveis complementares, o da compreensão (saber onde posicionar os elementos) e o da expressão (capacidade de nomear essas posições), processos que foram consolidados através da interação entre as crianças.

Na perspetiva de Vygotsky (1978), mediadores culturais como o fantoche do "Sr. Círculo" são essenciais para que a criança se aproprie de conceitos abstratos através de recursos simbólicos próximos do seu universo. Ao interagirem, as crianças atuaram na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apoiando-se no vocabulário dos colegas para avançar no seu próprio conhecimento.

Esta integração de linguagens (música, movimento e expressão plástica) é, segundo Hohmann e Weikart (2011), o que torna a aprendizagem

verdadeiramente duradoura. O ato de desenhar o rosto no círculo constitui uma forma de aprendizagem ativa, onde a criança manipula o espaço gráfico para organizar o seu pensamento. Como reforça Oliveira-Formosinho (2016), ao privilegiarmos contextos de participação, permitimos que a criança dê um sentido pessoal às formas geométricas, transformando um exercício de representação espacial numa expressão da sua própria identidade e visão do mundo.

É preciso valorizar mais o processo de construção do desenho como um momento de descoberta espacial, respeitando o ritmo da criança que “compreende”, mas ainda não “diz”, permitindo que ela evolua naturalmente através da interação com os colegas.



Figura 107 - Desenho do rosto num círculo

Atividade 3 – Localizar objetos circulares

Após a leitura da história “A que sabe a Lua”, realizou-se uma “Caça ao Tesouro” onde as crianças procuraram objetos circulares na sala. Durante a dinâmica, observou-se um claro no domínio da noção de espaço, a Criança 2 e 3 verbalizaram a localização com precisão (“está em cima do armário” e “ao lado dos livros”), e a criança 1 demonstrava compreender perfeitamente as instruções dadas pelos colegas, deslocando-se corretamente para o local indicado. Houve um esforço coletivo onde a instrução de uns guiava a ação de outros, utilizando a entajada para completar o desafio.

Esta atividade revelou-se fundamental para trabalhar a transição entre a percepção física e a representação mental do espaço. Ao utilizarem expressões como “em cima de”, “em baixo”, “ao lado”, “dentro/fora” ou “atrás”, as crianças deixaram de ver o espaço apenas como algo que percorrem, passando a percebê-lo como algo que pode ser descrito, organizado e partilhado. Neste processo, a cooperação foi o motor da aprendizagem, a criança que ainda não verbaliza os conceitos, mas já os compreende, acaba por consolidar o conhecimento através da observação e da ação guiada.

Segundo Vygotsky (1978), esta interação entre quem já domina o vocabulário e quem ainda o processa é mais um exemplo prático da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A criança que compreende a instrução do colega atinge um nível de desempenho que demoraria a alcançar sozinha, encontrando no colega o mediador que fornece o "andaime" (*scaffolding*) linguístico necessário para a sua evolução.

Complementarmente, e de acordo com o modelo de Aprendizagem Ativa de Hohmann e Weikart (2011), as relações espaciais são construídas através da experiência direta. Ao procurar objetos "dentro" ou "atrás", a criança estabelece ligações fundamentais entre o seu próprio corpo, os objetos e os limites da sala, transformando o espaço físico num espaço cognitivo devidamente organizado.

Percebi mais uma vez que a ausência de uma resposta verbal imediata não representa, necessariamente, falta de conhecimento, podendo indicar uma fase essencial de processamento e compreensão recetiva.



Figura 108 - Objetos com círculos

5.3. Análise e reflexão sobre atividades orientadas para o desenvolvimento da interação social

Atividade 1 – Banda “Os vermelhinhos”

O projeto da banda "Os Vermelhinhos", realizado na semana 8, constituiu um percurso de aprendizagem social partilhada. Durante a atividade o grupo teve de aprender a ouvir as propostas dos colegas para o nome da banda e para a escolha das músicas, o que gerou momentos de confronto de ideias. O ponto alto da interação foi o concerto para os meninos da creche, onde a responsabilidade social de "cuidar" do entretenimento dos mais pequenos uniu o grupo num propósito comum.

Este projeto foi determinante para promover a interação social, desafiando o seu egocentrismo e integrando-as num trabalho de grupo coeso. A interação

aprofundou-se através da negociação de conflitos, quando a Criança 2 e outro elemento do grupo divergiram quanto ao nome da banda, viram-se obrigados a utilizar a linguagem para chegar a um consenso. Esta troca de ideias para a tomada de decisão é, essencialmente, o motor da socialização, pois exige a capacidade de ouvir e considerar o outro. Além disso, o ensaio das músicas estimulou a cooperação, onde o sucesso do concerto final dependeu intrinsecamente da qualidade da interação prévia entre todos os membros.

Para Vygotsky (1978), a aprendizagem é um processo social. No contexto da banda, o desenvolvimento ocorreu pela cooperação, esta interação constante funcionou como o motor da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) social, onde o esforço para manter o ritmo e a harmonia do grupo levou a uma organização coletiva que algumas crianças poderiam não alcançar sozinhas. O projeto transformou o grupo numa comunidade de prática, onde a cooperação se tornou a ferramenta essencial para o sucesso comum.

Esta vivência converge com o pensamento de Oliveira-Formosinho (2007), quando a autora defende que a pedagogia deve ser um espaço de democracia vivida. Ao expressarem opiniões e verem esse contributo respeitado pelo grupo e pela educadora, as crianças desenvolveram um sentimento de pertença, pilar fundamental para a construção da identidade no coletivo.

Nesta mesma linha, o modelo de Aprendizagem Ativa de Hohmann e Weikart (2011) coloca a interação com as pessoas no centro do desenvolvimento. O projeto da banda exigiu a criação de uma "comunidade de aprendizagem", onde o respeito pela vez do outro de falar e a ajuda mútua na decoração dos instrumentos se tornaram exercícios práticos de cidadania e ética relacional.

Compreendi que a interação social não se ensina com regras abstratas, mas pode ser introduzida através de projetos sociais. Percebi que, ao devolver o controlo às crianças, elas desenvolvem naturalmente mecanismos de regulação social. Mostrou-se novamente que o conflito não é um problema a silenciar, mas uma oportunidade pedagógica para o treino da empatia.



Figura 109 - Banda "Os vermelhinhos"

Atividade 2 – Jogos tradicionais

No dia 09/01/2025, foram realizados diversos jogos tradicionais com o grupo. Durante a atividade, observou-se que, inicialmente, algumas crianças, nomeadamente a Criança 2,3 e 5, demonstraram dificuldade em aceitar a derrota e em respeitar a vez de cada um, gerando pequenos impasses. No entanto, à medida que os jogos avançavam, as crianças começaram a manifestar atitudes de solidariedade, ajudando os colegas que tinham mais dificuldade em compreender as regras ou em executar os movimentos, transformando a competição inicial num momento de forte cooperação.

Esta atividade evidenciou que os jogos tradicionais funcionam como um poderoso mecanismo social. As dificuldades iniciais surgiram porque o jogo de regras exige que a criança transcenda o seu ponto de vista individual para aceitar uma norma coletiva. Contudo, o sucesso da dinâmica residiu na compreensão de que o prazer de jogar dependia do cumprimento dessas regras e da entreaajuda. A transição da frustração para a solidariedade ocorreu porque o contexto lúdico permitiu que as crianças experimentassem papéis de liderança e apoio, reforçando a coesão do coletivo.

Para Piaget (1990), o jogo de regras é uma forma típica de brincar quando a criança começa a socializar. Ao contrário do faz-de-conta, aqui as regras são partilhadas pelo grupo, o que obriga a criança a começar a ver as coisas pelo ponto de vista dos outros e a respeitar o próximo. Estas atitudes são a base para crescer em sociedade. Neste sentido, o apoio que os colegas deram uns aos outros foi essencial para deixarem de estar focados apenas em si próprios e aprenderem a cooperar.

Os jogos devem ser reconhecidos como ferramentas eficazes para trabalhar a resiliência. Ao testemunhar como as crianças se autocorrigiam, passei a intervir menos nas disputas, dando-lhes espaço para negociarem as suas próprias soluções.



Figura 110 - Crianças a jogar



Figura 111 - Jogo da colher

Atividade 3 – Construção do Presépio para a sala

A atividade, realizada nos dias 16 e 17 de dezembro de 2024, foi vivida como um projeto "por todos e para todos". Mais do que uma tarefa de montagem, o processo exigiu uma articulação constante entre as crianças, desde a recolha conjunta de elementos naturais no exterior até à fase de pintura colaborativa. O grupo não se limitou a partilhar o espaço físico, partilharam responsabilidades, onde cada elemento natural trazido do exterior (folhas, paus, pedrinhas) se tornou um bem comum. Observou-se que a decisão sobre onde colocar cada personagem ou elemento foi tomada através do consenso, criando um ambiente de forte coesão e auxílio mútuo.

O facto de ser um trabalho em grupo e com um destino coletivo, a decoração da própria sala, foi o estímulo da união. Esta atividade aprofundou a interação social ao quebrar a lógica do trabalho individual e competitivo. Quando uma criança ajudava outra a pintar uma personagem ou sugeria o lugar para um pau recolhido, estava a validar o esforço do colega. A partilha deste momento ajudou a criar uma memória coletiva e um sentimento de orgulho partilhado, as crianças não diziam "o meu presépio", mas sim "o presépio da nossa sala", demonstrando que a meta comum de "fazer para todos" é mais eficaz na união do grupo do que qualquer instrução direta de bom comportamento.

Piaget (1990) explica que a cooperação é o que ajuda a criança a ganhar autonomia e a respeitar os outros. Ao trabalharem num projeto comum "para a sala", as crianças tiveram de colaborar para que tudo corresse bem, o que as obrigou a combinar diferentes ideias e ações. Este esforço de deixarem de estar focadas apenas no seu próprio ponto de vista deu lugar à entreatajuda necessária para criarem algo que representasse todo o grupo.

Hohmann e Weikart (2011) referem que projetos de interesse comum fortalecem o sentimento de pertença. A interação com materiais não estruturados recolhidos pelas próprias crianças conferiu-lhes um sentido de "propriedade" sobre a atividade, o que facilitou a abertura social e a partilha generosa dos recursos.

A montagem permitiu que conceitos como a "partilha" e "trabalho em grupo" fossem vivenciados na prática, consolidando a união através da ação conjunta e da linguagem. Percebi que a união de um grupo não se impõe, mas constrói-se quando se propõe desafios que só podem ser resolvidos coletivamente. Aprendi que, ao dar liberdade para gerirem os recursos que recolheram, as crianças revelam uma capacidade natural de partilha.



Figura 112 - Construção do presépio para a sala

6. Principais conclusões da investigação

A realização deste estudo permitiu compreender de que forma o brincar constitui o pilar central da aprendizagem e do desenvolvimento da criança em contexto de Jardim de Infância. Através da metodologia de investigação-ação, foi possível observar mudanças significativas tanto a nível cognitivo como social do grupo.

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo e ao conceito de espaço, a investigação concluiu que a criança necessita de experienciar o espaço através do corpo para o conseguir representar mentalmente. As atividades lúdicas que envolveram percursos, construções e a manipulação de materiais não estruturados foram fundamentais para que as crianças transitassem de uma exploração intuitiva para uma organização mental mais complexa. Observou-se que o domínio de conceitos como a horizontalidade, a verticalidade e as relações de vizinhança é potenciado quando a criança tem liberdade para agir sobre o meio, confirmando que o desenvolvimento cognitivo no pré-escolar é indissociável da ação motora e lúdica.

Relativamente ao desenvolvimento social, os resultados demonstram que o brincar é o principal motor da coesão do grupo. A implementação de projetos de interesse comum, como a construção do presépio com materiais da natureza, revelou que o foco numa meta coletiva reduz a conflitualidade e promove a entajuda. As crianças evoluíram de uma perspetiva individualista para uma descentração social, onde o sentimento de pertença a um grupo se sobrepôs à

posse individual. O jogo simbólico, por sua vez, provou ser a ferramenta mais eficaz para a gestão de emoções e para o exercício da empatia, permitindo às crianças verbalizar pensamentos e resolver conflitos de forma autónoma.

Apesar dos resultados positivos obtidos, a presente investigação encontrou a sua principal limitação no tempo da prática. A natureza processual do desenvolvimento infantil exige períodos de observação e intervenção mais alargados para que as mudanças de comportamento se consolidem de forma plena. Com um cronograma mais extenso, teria sido possível aplicar uma estratégia de diferenciação pedagógica ainda mais refinada, respondendo com maior precisão às necessidades específicas de cada perfil identificado, como a submissão às regras e o desenvolvimento social nas Crianças 2 e 3, ou a organização do pensamento e aceitação de limites espaciais e temporais na Criança 5.

Esta diversidade de perfis reforça a premissa de que a promoção do brincar não pode ser uniforme, exigindo que a educadora atue como mediadora das especificidades de cada criança, conforme preconizado por Vygotsky (1978). Assim, a brevidade do tempo de intervenção limitou a possibilidade de monitorizar o impacto a longo prazo desta prática diferenciada, sugerindo que resultados ainda mais significativos poderiam ter sido alcançados caso a investigação tivesse acompanhado o grupo durante todo o ano letivo, permitindo uma análise mais profunda da evolução individual de cada criança perante os estímulos lúdicos.

Bibliografia

Bibliografia

Aguiar, M. C. A., & Pedrosa, M. I. P. C. (s.d.). *Desenvolvimento do conceito de espaço em crianças e a educação infantil*. Universidade Católica de Pernambuco.

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/xc5hcNtdzvFCBxKPRRGzzN/?format=pdf&lang=pt>

Alarcão, I. (2009). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez. (Para o momento final de autoavaliação e reflexão sobre a prática docente). - <https://pt.scribd.com/document/791901911/Professores-Reflexivos-Em-Uma-Escola-Reflexiva-Isabel-Alarcao>

Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Aquino, L. M. L. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 39-43.

<https://www.scielo.br/j/fractal/a/XSN3QCCvWcXTfDryNj4fGKr/?format=pdf&lang=pt>

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA Lei n. o 4/97 de 10 de Fevereiro. (n.d.). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Balinha, F., & Mamede, E. (2016). As noções espaciais e o mundo da criança. In *Atas do XXVII Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 1-12). Universidade do Minho.

<https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/d57737c0-7bba-4424-98d2-0153e497f0b1/content>

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Corporation. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016. <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie-bronfenbrenner-the-ecology-of-human-development-bokos-z1.pdf>

Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press. <https://pt.scribd.com/document/774068644/Toward-a-Theory-of-Instruction-Jerome-S-Bruner-Z-Library>

Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2004). Da educação científica à orientação CTS: noções sobre a natureza da ciência. *Revista Ciência & Ensino*. <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/dJV3LpQrsL7LZXykPX3xrwj/?format=pdf&lang=pt>

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Relógio D'Água.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2012). *Referencial de educação rodoviária para a educação pré-escolar e o ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_edu_rod_epe_eb_2012.pdf

Direção-Geral da Saúde. (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: DGS. <https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Programa-Nacional-de-Sa%C3%BAde-Escolar-2015.pdf>

Dornelles, L. V. (2001). Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In C. Craidy & G. E. Kaercher (Orgs.), *Educação infantil: Pra que te quero?* (pp. 101-108). Artmed. <https://pt.scribd.com/document/735210137/Educacao-Infantil-Pra-que-te-quer>

Duarte, C. T., Alves, F. D., & Sommerhalder, A. (2017). Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: Contribuições para a construção da identidade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 28(2), 153-173. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4550/PDF>

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. (pp 49–56). Open University Press. <https://pt.scribd.com/doc/100209676/Action-Research-for-Educational-Change>

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. https://www.researchgate.net/publication/233317772_Informal_Learning_in_the_Workplace

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4.ª ed.). Porto Editora.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996) *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade* (Texto Editora, Ed.; 1a ed.) Texto Editora

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4th ed.). Pearson. <https://docshare03.docshare.tips/files/27020/2702089.pdf>

Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte. <https://pt.slideshare.net/slideshow/compreendendo-o-desenvolvimento-motorbebscrianasadolescentes-e-adultos-david-l-gallahuepdf/261064774>

Gaspar, V. (2024) “Tolerância, Educação e Igualdade,...” de Projeto Curricular de Grupo.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. (Org.). (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (7ª ed.). Cortez.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). *Qualidade em educação pré-escolar*. *PSICOLOGIA*, 23(2), 43–54. <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/326/89>

Legislação Despacho Conjunto n.º 241/2001, de 30 de Agosto, do Ministério da educação. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf

Legislação Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto, do Ministério da educação. Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dc268_97.pdf

Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Marques, L., & Praia, J. (2015). Educação em ciência: Atividades exteriores à sala de aula. *Terrae Didatica*, 5(1), 25–36. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8637493/5198>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

Mendes, I., & Figueira, S. (2021). Crescemos juntos: As interações entre pares na creche e no jardim de infância. *Medi@ções*, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/346/297>

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação (DGE).

Montessori, M. (2012). *A criança*. Portugal Editora. <https://pt.scribd.com/document/620371153/Maria-Montessori-A-Crianca>

Montoito, R., & Leivas, J. C. P. (2012). A representação do espaço na criança, segundo Piaget: Os processos mentais que a conduzem à formação da noção do espaço euclidiano. *Vidya*, 32(2), 21-35. <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/271/247>

Neto, C. (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Editora FMH.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa. (Para a importância da visita cultural e da formação integral/valores). <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>

Oliveira, L. (2005). A construção do espaço, segundo Jean Piaget. *Sociedade & Natureza*, 17(33), 105-117. <https://seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9205/5667>

Oliveira-Formosinho, J. (Ed.). (2016). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2008). *A escola vista pelas crianças: Perspetivas sobre a pedagogia da infância*. Porto: Porto Editora.

Pais, A. (2012). *Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas*. Instituto Politécnico de Castelo Branco / Escola Superior de Educação.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (3.ª ed.). LTC.

Piaget, J. (2010). *Seis estudos de psicologia* (M. A. S. Heredia, Trad.). Texto Editores. (Obra original publicada em 1964).

Piaget, J. Inhelder, B. (2003). *A psicologia da criança*. Bertrand Brasil Editora. <https://pt.scribd.com/document/493812920/A-psicologia-da-crianca-jean-Piaget>

Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *The Child's Conception of Space* (P. S. L. Silva & F. M. Guimarães, Trads.). Artes Médicas. (Obra original publicada em 1948). <https://books.google.pt/books?id=1-Rug7SafrEC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

Postic, M. (1992). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Projeto Educativo. (2021). “Um caminho com orientação, confiança, compromisso e inspiração!”. <https://www.aenacb.pt/>

Projeto Educativo. (2022). “Educar com valores”.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. <https://tecnologiamidiaeinteracao.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>

Rain, M. O., Machado, P. P., Oliveira, R. A. S., & Silveira, R. F. M. (2022). A socialização da criança através do brincar. *Evento Interinstitucional de Iniciação Científica (EIICS)*, UniSecal. <https://unisecal.edu.br/wp-content/uploads/2024/05/A-SOCIALIZACAO-DA-CRIANCA-ATRAVES-DO-BRINCAR.pdf>

Repositório da ULisboa. (s.d.). *Educação Pré-Escolar e Promoção da Saúde*. <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/1104e007-5996-496d-9534-afd5f72e9254>

Rezende, S., & Palma, R. C. D. (s.d.). O brincar e o desenvolvimento das noções espaciais na Educação Infantil. *Zero-a-Seis: Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância*. https://www.researchgate.net/publication/277655823_O_brincar_e_o_desenvolvimento_das_nocoas_espaciais_na_Educacao_Infantil

Rosa, A. S., & Truccolo, A. B. (2024). O brincar heurístico como recurso para o desenvolvimento da socialização infantil. In *O brincar livre como recurso potencializador da interação e socialização infantil*. Editora Integrada. <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/240516594.pdf>

Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378. <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/80e025a7-e149-45c3-8dab-2f330f3a5b28/content>

Silva, J. A., & Frezza, J. S. (2010). A construção das noções de espaço e tempo nas crianças da Educação Infantil. In *Estudos de Psicologia Genética* (Cap. 3). ResearchGate. <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/181/172>

Silveira, L., & Cunha, A. (2014). O jogo e a infância: Entre o mundo pensado e o mundo vivido [O jogo e a infância: Entre o mundo pensado e o mundo vivido]. De Facto Editores. <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/06b7a486-8703-4534-8b0f-ce30b9e21e28/content>

Ventura, M. & Hernández, F., (1997). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

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

https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotksy_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

Anexo 1 – Planos diários de Pré-Escolar (Semana 8)



Planificação Diária – 25 de novembro			
Local: Sala 9		Faixa etária: 3 anos	
Tema: Cor Vermelha			
Área/ Domínio	Conteúdos e Aprendizagens a promover	Atividade	Materiais
Área da Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita - Comunicação oral	Compreender mensagens orais	- Narração da história "Deixa-me dormir, já disse!" de Jory John e Benji Davies - Diálogo sobre a história	- Livro "Deixa-me dormir, já disse!" de Jory John e Benji Davies - Canção "A Banda dos Vermelhinhos" - Canções para a Festa de Natal



Domínio da Educação Artística - Música	Ritmo Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos e canções.	- Introdução da atividade de criação da Banda dos Vermelhinhos - Canção de apresentação da Banda dos Vermelhinhos - Ensaio de duas das canções da Festa de Natal	
Estratégias:	Após as atividades de acolhimento, vou contar a história "Deixa-me dormir, já disse!", explorando a capa antes e posteriormente conversar com as crianças sobre a história, de seguida vou pedir para as crianças encontrarem		



nas imagens da história objetos com a cor vermelha, na história está presente uma guitarra vermelha e vou focar-me nessa guitarra e na frase dita pelo pato "Formar uma banda?" para introduzir a atividade da pintura dos instrumentos do dia seguinte, dizendo que também nós vamos formar uma banda como o pato queria fazer, pintar instrumentos e aprender canções, vou apresentar ainda o nome da nossa banda, Banda dos Vermelinhos e vamos aprender a canção de apresentação da Banda dos Vermelinhos e ensaiar duas das músicas para a Festa de Natal, após as atividades as crianças vão brincar para as áreas da sala.

Anexos:

Música para a Festa de Natal:

Está na hora do menino ir deitar
E na chaminé pôr os sapatinhos
Já é noite, o pai natal vai chegar
Para todos deixar os presentinhos
Cedo acordo, ouço os sinos a tocar
E levanto-me alegre aos saltinhos
Devagar para ninguém acordar



História "Deixa-me dormir, já disse!"



Vou contente ver os meus presentinhos

Lalalalala...

Devagar para ninguém acordar

Vou contente abrir os meus presentinhos

Música de apresentação da Banda dos Vermelinhos:

Somos a Banda dos Vermelinhos

E cantamos sem parar

Sempre com muita alegria

Não paramos de cantar

Fizemos os instrumentos

Com muita dedicação

Ficaram muito bonitos

Porque foi de coração



Planificação Diária – 26 de novembro			
Local: Sala 9		Faixa etária: 3 anos	
Tema: Cor Vermelha			
Área/ Domínio	Conteúdos e Aprendizagens a promover	Atividade	Materiais
<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da Educação Artística</p> <p>- Música</p>	Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos e canções.	<p>- Diálogo sobre a Banda dos Vermelinhos</p> <p>- Cantar a canção de apresentação da Banda dos Vermelinhos</p> <p>- Ensaio das canções da Festa de Natal</p> <p>- Sorteio dos instrumentos</p>	<p>- Canção "A Banda dos Vermelinhos"</p> <p>- Canções para a Festa de Natal</p> <p>- Instrumentos em materiais reutilizáveis (rolos de papel, embalagens de iogurte, embalagens</p>



- Artes Visuais	<p>Destrezas manipulativas básicas</p> <p>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de produções plásticas.</p>	- Pintura dos instrumentos	<p>de detergentes, garrafas...)</p> <p>- Tintas</p> <p>- Pincéis</p>
Estratégias:	<p>Após as atividades de acolhimento, vou conversar com as crianças, relembrar o nome da nossa banda e vamos novamente cantar as 3 canções do dia anterior, de seguida as crianças vão brincar para as áreas da sala e eu e a Educadora Vera vamos chamar crianças á vez para retirar de dentro de um saco, um instrumento à sorte, sem ver, esse instrumento será para essa criança pintar, utilizando a cor vermelha, para utilizar no dia 28 de</p>		



	novembro, onde vamos dar um concerto na sala, cantando as músicas que aprenderam e tocando os instrumentos.
--	---

Anexos:



Inspiração para os instrumentos



Planificação Diária - 27 de novembro			
Local: Sótão		Faixa etária: 3 anos	
Tema: Cor Vermelha (Clube de Dramática)			
Área/ Domínio	Conteúdos e Aprendizagens a promover	Atividade	Materiais
Área da Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem Oral e Abordagem À escrita - Comunicação oral	Compreender mensagens orais	- Narração da história "O capuchinho vermelho e o pai natal" com fantoches	- Fantoches - Pai Natal, Capuchinho Vermelho, Avózinha



<p>Domínio da Educação Artística</p> <p>- Jogo dramático</p> <p>- Artes Visuais</p>	<p>Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.</p> <p>Destrezas manipulativas básicas</p> <p>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de produções plásticas.</p>	<p>- Dramatização da história pelas crianças</p> <p>- Continuação da pintura dos instrumentos</p>	
---	---	---	--



<p>Estratégias:</p>	<p>Após as atividades de acolhimento, vou contar a história "Capuchinho Vermelho e o Pai Natal" utilizando fantoches e o fantocheiro da instituição, enquanto conto a história, as crianças estão sentadas na sala. Após a história vamos conversar sobre a história e sobre o natal e vou chamar crianças à vez para utilizarem os fantoches e representarem partes da história enquanto eu vou narrando a história. De seguida as crianças vão brincar para as áreas da sala e eu e a Educadora Vera vamos chamar à vez crianças para terminarem de pintar os instrumentos.</p>
---------------------	---

Anexos:

História – Capuchinho vermelho e o pai natal

CV – Que tarde tão linda avó, o sol está radiante no céu! Acho que vou dar uma volta pela floresta.

Avózinha – Está bem minha netinha, vai com cuidado e não te percas porque a floresta é muito grande e não sabes o que podes encontrar.

CV (a passear pela floresta) – Lalalá lálalá, que dia tão bonito, as flores desta floresta cheiram tão bem! Estou ansiosa que chegue o natal, vou jantar com a minha família toda, tenho tantas saudades de todos, das minhas tias, dos meus tios, (aparece o pai natal) Ahhhhh! Não acredito, está ali o pai natal, vou lá ter com ele!

CV (perto do Pai Natal): Olá Pai Natal, nem imagina o tamanho da minha felicidade por estar aqui ao pé de si!

PN: OH OH OH, como se chama esta menina tão bonita?

CV: Eu sou a Capuchinho Vermelho, e quero muito que chegue o natal para ter muitos presentinhos!



PN: Oh minha menina bonita, sabes que para receberes presentes tens que te ter portado bem durante o ano!

CV: Eu sei Pai Natal, eu portei-me muito bem este ano, ajudei sempre a minha avó, ajudo-a a cuidar do jardim todos os dias!

PN: Então tenho que confirmar isso, levas-me a casa da tua avozinha e eu pergunto-lhe se te portaste bem.

CV: Segue-me Pai Natal, a minha avozinha vai ficar muito contente por te ver!

(Chegam a casa da avozinha)

Avózinha: Já chegaste netinha, e estou a ver que trouxeste uma surpresa, seja bem-vindo Pai Natal.

PN: Oh Oh Oh muito obrigada, encontrei a sua neta a passear na floresta, e vinha perguntar-lhe se a sua neta se portou bem durante o ano para saber se lhe posso deixar os presentinhos na noite de Natal.

Avózinha: A minha netinha porta-se sempre muito bem, ela ajuda-me todos os dias a cuidar do jardim.

PN: Ora muito bem, então está confirmado, a Capuchinho Vermelho vai ter os seus presentinhos na noite de Natal. Agora vou me embora que tenho muitos meninos para conhecer e saber se merecem ter presentinhos no Natal.

(Pai Natal vai embora)

Avózinha e CV: Adeus Pai Natal. Obrigada pela visita!!



Planificação Diária - 28 de novembro			
Local: Sala 9		Faixa etária: 3 anos	
Tema: Cor Vermelha			
Área/ Domínio	Conteúdos e Aprendizagens a promover	Atividade	Materiais
Área da Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística - Música	Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos e canções. Destrezas manipulativas básicas - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de produções plásticas.	- Concerto da Banda os Vermelhinhos	- Canção "A Banda dos Vermelhinhos" - Canções para a Festa de Natal - Instrumentos construídos

<p>Política de Gestão Escolar</p> <p>Política de Gestão Curricular</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p> <p>- Comunicação oral</p> <p>Área do conhecimento do Mundo</p> <p>- Abordagem às ciências</p> <p>- Conhecimento do mundo social</p>	<p>Compreender mensagens orais</p> <p>Tradições (Natal)</p>	<p>- Narração da história "O melhor presente do mundo" de Mark Sperring e Lucy Fleming</p> <p>- Diálogo sobre a história e sobre o Natal</p>	
<p>Estratégias:</p>	<p>Após as atividades de acolhimento, vou distribuir os instrumentos às crianças e vamos ar um concerto na sala, cantando e tocando as músicas que aprendemos. De seguida as crianças vão estar sentadas na manta e eu vou contar a história "O melhor presente do mundo, explorando antes a capa e conversando posteriormente com as crianças sobre a história, sobre a amizade, que é o melhor presente do mundo segundo a história, conversar</p>		

	<p>sobre a importância de sermos amigos, falando também sobre o natal que é uma altura em que se recebem presentes, mas estes não são o mais importante do natal, e sim a família.</p>
--	--

Anexos:



História "O melhor presente do mundo"

Anexo 2 – Planificação de 1º Ciclo do Ensino Básico (Semana 7)

Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | 2024/25



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

UNIDADE DIDÁTICA Nº4

(01,02 e 03 de abril de 2025)

Equipa de Supervisão:

Professor António Pais

Professora Sónia Faria

Professora Cooperante: *Carla Justo*

A Páscoa está a chegar!



Sofia Gomes

Unidade temática: A Páscoa está a chegar!

1. APRESENTAÇÃO

A unidade didática "A Páscoa está a chegar" tem como objetivo o desenvolvimento de diversas atividades de diferentes áreas de conhecimento através de um tema integrador (Páscoa) e de um elemento integrador (Cesto da Páscoa)

Esta unidade didática foi construída para os alunos do 1^ªA da Escola Básica Professor Doutor Sena Faria de Vasconcelos para ser aplicada nos dias 1, 2 e 3 de abril, incluindo atividades das áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física e Cidadania.

A Cesta da Páscoa foi escolhida como elemento integrador para motivar os alunos todos os dias, vai começar apenas com uma cesta vazia que vai ser preenchida por coisas realizadas pelos alunos fazendo um elemento integrador com a participação dos alunos. O elemento integrador vai ser utilizado todas as manhãs sendo utilizado para a motivação e para desenvolver a compreensão sobre a Páscoa.

Na área curricular de Português os alunos terão oportunidade de treinar a leitura, a escrita e a compreensão oral.

Na área curricular de Matemática pretende-se que os alunos sejam capazes de realizar contagens de 1 em 1, 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5 e de 10 em 10 e consigam, ainda, realizar cálculo mental na realização de adições e subtrações.

Na área curricular de Estudo do Meio os alunos vão trabalhar a época da Páscoa, ficando a conhecer os costumes e o seu significado.

Na área de Educação Artística os alunos vão ter oportunidade de realizar atividades práticas sobre a Páscoa, como o desenho e pinturas de coelhinhos. Os alunos vão ainda ter oportunidade de criar uma emoção nova para o OBI, a mascote do projeto VAMOS, e fazer corresponder uma cor à emoção criada.

Na área de Educação física vão proporcionar-se situações de jogo que permitam ao aluno respeitar regras e indicações cooperando com a professora e os restantes alunos.

Em geral, os alunos vão ter oportunidade, durante estes 3 dias, de realizar atividades de forma individual e em pares, proporcionando aos alunos uma oportunidade de se unirem e ajudarem uns aos outros, enquanto lhes transmite valores como respeito pelo outro, indo ao encontro das aprendizagens essenciais de Cidadania e Desenvolvimento.

2. FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA

A escolha do tema desta unidade didática foi ponderada para proporcionar uma experiência de aprendizagem rica e integrada. Pretende-se que os alunos

compreendam a interligação entre os diferentes ramos do conhecimento e sejam capazes de aplicar o que aprendem em contextos reais.

A intenção é fomentar uma aprendizagem ativa e contextualizada, onde os alunos não sejam meros recetores de informação, mas sim participantes ativos na construção do seu próprio conhecimento. Através das atividades planeadas pretende-se desenvolver competências transversais, incentivar a autonomia e a cooperação e contextualizar a aprendizagem, ligando os conteúdos a situações do quotidiano.

Esta unidade didática foi desenvolvida para uma turma constituída por 20 alunos, caracterizada pelos diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem. Apesar das grandes diferenças nos níveis de conhecimento, em geral, os alunos são interessados e participativos. Na turma existem duas alunas que estão num nível bastante abaixo dos restantes, uma das alunas não frequentou o pré-escolar e tem imensas dificuldades de aprendizagem, encontrando-se ainda em processo de aprendizagem das vogais. A outra chegou a Portugal há cerca de 1 mês e não reconhece as letras do alfabeto, tendo ainda alguns problemas de expressão e compreensão oral. Estas duas alunas são acompanhadas por uma professora de apoio que está todas as manhãs com elas. Na turma existe ainda um aluno que se encontra em cadeira de rodas, sendo completamente dependente, não fala mas produz sons que representam o sim e o não, no entanto tem uma boa compreensão oral, as atividades realizadas com este aluno são imagens com objetos e sílabas que lhe são mostradas, e realizadas questões de resposta curta e direta (sim ou não). Este aluno é acompanhado por uma professora de educação especial que está com ele duas vezes por semana e frequenta as aulas apenas no período da manhã.

Para a implementação desta unidade didática, as crianças devem ter trabalhado previamente alguns conteúdos. Na área curricular de português o que são textos, frases, palavras e sílabas e letras. Na área curricular de matemática, os alunos já devem ter trabalhado a contagem de 1 em 1, 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5 e 10 em 10 e a adição e subtração. Na área curricular de estudo do meio já devem reconhecer tradições, a importância da amizade, partilha e entreaajuda, compreender que algumas festividades são momentos de união familiar e convívio e compreender a passagem do tempo (dias, meses, estações do ano).

No final dos 3 dias pretende-se que os alunos tenham melhorado as suas competências, como a expressão oral e escrita, a compreensão, a capacidade de cooperar com o outro e a autonomia, competências fundamentais para a formação dos alunos.



4. PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA			
04.1 Seleção do conteúdo programático			
Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares			
Estudo do Meio			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
SOCIEDADE/ NATUREZA/ TECNOLOGIA	<i>O aluno deve ser capaz de:</i> - Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos.	- Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: - Formulação de questões-problema; - Visita de estudo que proporciona oportunidade a cada aluno de ser confrontado com o tema da Multiculturalidade.	Questionador (A, F, G, I, J)
Português			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
Leitura	<i>O aluno deve ser capaz de:</i> - Pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.	Promover estratégias que envolvam: - Leitura de palavras e textos curtos. - Compreensão do texto através de atividades orientadas para seleção de informação essencial para diferentes finalidades.	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)

Escrita	- Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada. O aluno deve ser capaz de: - Elaborar respostas escritas a questionários e a instruções, escrever legivelmente com correção (orto)gráfica	Promover estratégias que envolvam: - Aquisição de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras convencionais de escrita (ortografia, pontuação, sinais auxiliares da escrita);	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)
Oralidade	O aluno deve ser capaz de: Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos.	Promover estratégias que envolvam: - Compreensão de frases para escrever corretamente. (ditado de frases)	Comunicador (A, B, D, E, H)
Matemática			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
NÚMEROS - Números naturais - Uso do número natural	O aluno deve ser capaz de: - Ler e representar números, pelo menos até 100 - Contar de 1 em 1, de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10, usando modelos estruturados de contagem.	- Promover a representação de números - Pedir aos alunos a realização de contagens utilizando materiais manipuláveis. Propor a organização dos objetos para a sua contagem e suscitar a discussão sobre as estratégias usadas.	A, B, C, E, F
Cálculo mental - Estratégias de cálculo mental	O aluno deve ser capaz de:	Trabalhar regularmente o cálculo mental, com o apoio de	A, B, C, D, E, F

	Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para obter o resultado de adições/subtrações.	registos escritos, de modo a desenvolver rotinas de cálculo, a explorar em diversas situações [Exemplo: cadeias de cálculo mental em que se recorre a relações de dobro e "quase dobro" para obter resultados consecutivos: $2+2=?$ $2+3= ?$ $4+4= ?$ $5+4= ?$	
Educação Artística / Educação Física			
Organizador / Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem	Descritores do Perfil de Competências
Artes Visuais - Experimentação e criação	O aluno deve ser capaz de: - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas e itinerários; técnica mista; assemblage; land art ; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.	Promover estratégias que envolvam a criatividade do aluno no sentido de: - Incentivar práticas que mobilizem diferentes processos para imaginar diversas possibilidades, considerar opções alternativas e gerar novas ideias. Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: - a seleção de técnicas e materiais, ajustando-os à intenção expressiva das suas representações;	A,C,E,F,]
Expressão Dramática/Teatro	O aluno deve ser capaz de: - Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos,	Promover estratégias que envolvam a criatividade do aluno no sentido de: - Incentivar práticas que mobilizem diferentes processos	Criativo (A, C, D, J)

	expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências. - Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).	para imaginar diferentes possibilidades;	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)
Cidadania e desenvolvimento			
Organizador / Domínio	Aprendizagens esperadas	Ação estratégica de ensino transversal	
Interculturalidade	- Reconhecer valores	- Proporcionar atividades que promovam o desenvolvimento de valores.	
Direitos Humanos	- Reconhecer o dever de respeitar o outro	- Promover atividades que promovam a cooperação e o respeito pelo outro.	
04.2 Elementos de integração didática			
Tema integrador e vocabulário: A Páscoa Vocabulário: Português: grafema, fonema, texto, frase, palavra, sílaba, ler, escrever, ditado Matemática: adição, subtração. Estudo do meio: Páscoa, Coelho, tradição.		Recursos Guião de aprendizagem do aluno Elemento integrador – Cesta da Páscoa Manual Vamos Português 1º ano Manual Vamos Matemática 1º ano Manual Vamos Estudo do Meio 1º ano Manual de fichas Vamos 1º ano Português Manual de fichas Vamos 1º ano Estudo do Meio Folhas A4 brancas Folhas A5 brancas	

<p>Cidadania: Trabalho em grupo, multiculturalidade, respeito</p>	<p>Tintas Pincéis Caixas de ovos Molde coelhinho</p>
<p>Elemento(s) integrador (es): Cesta da Páscoa Esta cesta será utilizada nos 3 dias, terça-feira e quarta-feira antes de começar as atividades e na quarta-feira no final do dia.</p> <p>No 1º dia os alunos vão escrever aquilo que consideram que é a Páscoa num papelinho que <u>será colocado</u> na cesta.</p> <p>No 2º dia os alunos vão fazer um desenho sobre o dia de Páscoa.</p> <p>No final da semana vamos ler e mostrar tudo o que está dentro da cesta.</p>	
<p>Princípios de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • A avaliação será realizada utilizando a observação direta e participante, onde será observada a relação entre os alunos e as aprendizagens que vão ou não adquirindo, através das atividades realizadas. • A avaliação será de caráter contínuo e formativo, partindo da correção individual e coletiva das tarefas de aprendizagem propostas no percurso de ensino-aprendizagem. 	
<p style="text-align: center;">04.3 Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem (Explicitação da ação estratégica e produtos de aprendizagem) Guiões de aula Síntese do Percurso 1 - Terça-feira-Feira 01/04/2025</p>	

SUMÁRIO 01

- Exploração da "Cesta da Páscoa"
- Realização e correção dos desafios presentes no guião de aprendizagem
- Cesto de contagens de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4 e 5 em 5.
- Ditado de frases sobre a Páscoa.
- Atividade prática - coelhinho da Páscoa.
- Jogo "Os coelhinhos e os ovos."

ROTEIRO 01**Manhã****Atividade 01: Apresentação do elemento integrador**

Áreas: Matemática

Tipologia: Atividade de Motivação

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de realizar os desafios propostos no guião de aprendizagem.

Metodologia: Trabalho individual

Duração: 30 min

Estratégia de implementação (procedimentos de execução):**1.1. Antes da atividade:**

- 1.1.1. Diálogo com os alunos sobre a aproximação da Páscoa, questionando se sabem que festividade se aproxima.
- 1.1.2. Apresentação do elemento integrador "Cesta da Páscoa", mostrando a mesma e explicando aos alunos que vai servir para colocar coisas realizadas por todos.
- 1.1.3. Convite aos alunos para escrever uma frase ou palavra que represente a Páscoa para colocar na cesta.
- 1.1.4. Distribuição dos guiões de aprendizagem (Anexo 1).

1.2. Durante a atividade:

- 1.2.1. Leitura em voz alta pela professora do título do guião e da tabela com as aprendizagens que as crianças devem adquirir durante a semana.
- 1.2.2. Realização dos Desafios presentes no guião de aprendizagem.
- 1.3. Após a atividade:
 - 1.3.1. Correção dos desafios do guião, em grande grupo e recorrendo à projeção das soluções no quadro interativo.
 - 1.3.2. Recolha dos guiões de aprendizagem.

Atividade 02: Contagens especiais!

Áreas: Matemática

Tipologia: Atividade de consolidação

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de efetuar contagens de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5 e 10 em 10 de forma lúdica e contextualizada.

Metodologia: Trabalho individual

Duração: 60 min

Estratégia de implementação (procedimentos de execução):

- 1.1. Antes da atividade:
 - 1.1.1. A professora conta uma pequena história:
"O Coelho da Páscoa tem muitos ovos para entregar, mas precisa de ajuda! Ele quer colocar os ovos nos cestos, mas só pode colocar de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5 ou 10 em 10. Será que conseguimos ajudá-lo?"
 - 1.1.2. No quadro, são apresentados diferentes tipos de contagens até 50 (1 em 1, 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5, 10 em 10)
 - 1.1.3. Cada aluno vai ter uma imagem de um cesto para colocar os ovos numerados sequencialmente (exemplo: 2, 3, 4, 5, 10).
- 1.2. Durante a atividade:
 - 1.2.1. Cada aluno recebe uma imagem de uma cesta e um conjunto de imagens com ovos da Páscoa, cada um numerado de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5 e 10 em 10 até 50 (Anexo 2).
 - 1.2.2. Os alunos têm de organizar os ovos dentro dos cestos corretos, respeitando a sequência indicada.
- 1.3. Após a atividade:

1.3.1. Para finalizar, os alunos registam no caderno uma tabela com as diferentes contagens.

Tarde

Atividade 03: Vamos fazer um ditado!

Áreas: Português

Tipologia: Atividade de Consolidação

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de escrever corretamente.

Metodologia: Trabalho individual

Duração: 60 min

Estratégia de implementação (procedimentos de execução):

Ditado de frases

1.1. Antes da atividade:

1.1.1. Entrega da folha de registos (Anexo 3).

1.1.2. Explicação da atividade aos alunos (A turma vai ouvir 3 frases que a professora vai dizer e os alunos têm de registar essas frases e de seguida ilustrar uma das frases).

Frases:

- O ovo da Páscoa é colorido.

- A Joana viu o ovo da Páscoa amarelo.

- O João levou o ovo colorido para a tia Filomena.

- Na Páscoa quero comer muito.

- No dia de Páscoa vou comer ao pé da família.

1.2. Durante a atividade:

1.2.1. Audição das frases para realização do registo das mesmas.

1.2.2. Registo das frases ouvidas.

1.3. Após a atividade:

1.3.1. Cada aluno vai escolher uma das frases para ilustrar.

Atividade 04: Os coelhinhos da Páscoa!

Áreas: Educação Artística

Tipologia: Atividade prática

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de se expressar livremente através do desenho e pintura.

Metodologia: Trabalho individual

Duração: 60 min

Estratégia de implementação (procedimentos de execução):

1.1. Antes da atividade:

1.1.1. Explicação à turma que vão realizar atividades de educação artística sobre a Páscoa (um coelho da Páscoa).

1.1.2. Exposição da foto de inspiração para a turma (Anexo 4).

1.1.3. Distribuição dos materiais necessários para a atividade.

1.2. Durante a atividade:

1.2.1. Cada aluno terá uma folha A4 branca com um pedaço de caixa de ovos que representa o nariz do coelho e tem que desenhar um coelho da Páscoa e pintar com tintas guache, os alunos vão pintar e montar num cartão o seu ramo para colocar no painel da sala.

1.3. Após a atividade:

1.3.1. Limpeza e arrumação do material utilizado.

Atividade 05: Os coelhinhos e os ovos!

Áreas: Educação Física

Tipologia: Jogo

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de respeitar os colegas e as regras de um jogo.

Metodologia: Trabalho de grupo

Duração: 60min

Estratégia de implementação (procedimentos de execução):

1.1. Antes da atividade:

1.1.1. Deslocação até ao exterior da sala.

1.1.2. Preparar o espaço ao ar livre ou no ginásio, delimitando o percurso do jogo.

1.1.3. Explicação das regras do jogo aos alunos.

1.1.4. Organização da turma em 2 grupos (9/10 alunos).

Regras do jogo:

Cada grupo tem uma "cesta de Páscoa" (um cesto ou caixa) do seu lado do campo, onde vão estar os elementos dessa equipa, à indicação da professora os elementos de ambas as equipas correm para apanhar as bolas (que vão representar ovos da Páscoa) e colocar no cesto da sua equipa.

O jogo continua até que todos os ovos sejam recolhidos.

Ganha o grupo que coloca mais ovos dentro da sua cesta.

1.2. Durante a atividade:

1.2.1. Realização do jogo.

1.3. Após a atividade:

1.3.1. Arrumação do material utilizado e regresso à sala de aula.

- Na eventualidade de haver a visita quinzenal à biblioteca escolar, esta atividade não se realizará. (Atividade planeada pela instituição).

Síntese do Percurso 2 - Quarta-feira-Feira 02/04/2025

SUMÁRIO 02

- Ordenação de frases sobre a Páscoa e o grafema "s".
- Realização de cálculos (adição e subtração) no Mosaico de adição da Páscoa
- Audição da História - Pedrito Coelho - Boa Páscoa
- Atividade prática - Vamos criar uma emoção!

ROTEIRO 02

Manhã

Atividade 01: Caça às palavras!

Áreas: Português

Tipologia: Atividade de consolidação

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de ordenar frases corretamente.

Metodologia: Trabalho de grupo

Duração: 40 min

Estratégia de implementação (procedimentos de execução):

1.1. Antes da atividade:

1.1.1. Realização de um desenho numa folha A5 sobre o dia de Páscoa para colocar na cesta da Páscoa.

1.1.2. Caça ao tesouro – na sala vão estar escondidas 14 palavras soltas que os alunos terão de encontrar, à medida que encontram as palavras vão ler e a professora escreve no quadro.

1.2. Durante a atividade:

1.2.1. Ordenação da frase em grande grupo e escrita no quadro por ordem pela professora.

1.3. Após a atividade:

1.3.1. Leitura da frase ordenada por parte de 3 alunos aleatórios.

- A Páscoa é uma época bonita para ver a família e comer ovos coloridos.

Atividade 02: Vamos ordenar frases!

Áreas: Português

Tipologia: Atividade de consolidação

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de ordenar frases corretamente.

Metodologia: Trabalho individual

Duração: 50 min

Estratégia de implementação (procedimentos de execução):

1.2. Antes da atividade:

1.2.1. Distribuição do guião – ordenação de frases (Anexo 5)

- 1.4. Durante a atividade:
- 1.4.1. Realização do guião - Ordenação de frases de forma individual com a professora a circular pela sala para esclarecer dúvidas.
- 1.5. Após a atividade:
- 1.5.1. Correção do guião no quadro realizada pelas crianças (escrita das frases ordenadas no quadro).

Atividade 03: Mosaico de Adição da Páscoa!

Áreas: Matemática

Tipologia: Atividade de consolidação

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de realizar operações numéricas de adição e subtração.

Metodologia: Trabalho individual

Duração: 60 min

Estratégia de implementação (procedimentos de execução):

- 1.1. Antes da atividade:
- 1.1.1. Diálogo com a turma sobre adições e subtrações, operações que já aprenderam, apresentando alguns exemplos no quadro para a turma responder (exemplo: $2+3=5$, $20-5=15$).
- 1.1.2. Entrega do Mosaico de adição da Páscoa (Anexo 6).
- 1.1.3. Explicação da atividade aos alunos, cada um tem que realizar as operações presentes no mosaico e pintar o retângulo relacionando o resultado com a cor correspondente.
- 1.2. Durante a atividade:
- 1.2.1. Realização do mosaico de adição de forma individual, com a professora a circular pela sala para ajudar em eventuais dúvidas.
- 1.3. Após a atividade:
- 1.3.1. Correção do mosaico de adição através da projeção do resultado.

Tarde

Atividade 04:

Áreas: Estudo do meio

Tipologia: Atividade prática

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de compreender a história e conhecer o significado da Páscoa.

Metodologia: Trabalho individual

Duração: 60 min

Estratégia de implementação (procedimentos de execução):

1.1. Antes da leitura:

1.1.1. Diálogo com a turma, questionando os alunos quais são os símbolos da Páscoa. Quando alguém lhe responder "o coelho" a professora diz-lhes que tem um coelhinho muito interessante para lhes apresentar, apresentando a história "Pedrito Coelho – Boa Páscoa)

1.1.2. Explicação aos alunos que a professora vai contar uma história (Pedrito Coelho – Boa Páscoa! - Anexo 7).

1.1.3. Exploração da capa do livro, título e imagens, para pressupor o tema e o assunto do livro, em grande grupo.

1.2. Durante a leitura:

1.2.1. Audição da história Pedrito Coelho – Boa Páscoa!

1.3. Após a leitura:

1.3.1. Diálogo sobre a Páscoa e associação do coelho da Páscoa.

Texto guião para o que a professora vai dizer:

- A Páscoa é uma festa muito especial celebrada por muitas pessoas em todo o mundo. Além disso, a Páscoa representa renovação, alegria e esperança. Uma das tradições mais conhecidas desta época é o uso dos ovos de Páscoa, pois os ovos simbolizam a vida nova e a renovação, já que de dentro deles nasce um pintainho. Há muitos anos, as pessoas costumavam pintar ovos verdadeiros para oferecer aos amigos e à família, e mais tarde surgiu a tradição de oferecer ovos de chocolate como presente especial. Outro símbolo muito conhecido da Páscoa é o coelho, que foi escolhido por ser um animal que tem muitos filhotes, representando assim a vida e a alegria. Diz-se que, há muito tempo, um coelhinho escondia ovos coloridos para surpreender as crianças, dando origem à famosa tradição da caça aos ovos de Páscoa. A Páscoa não é apenas sobre ovos e coelhinhos, mas também sobre valores importantes como o amor, a amizade e a partilha. É uma época perfeita para ajudar os outros e espalhar alegria, lembrando que pequenos gestos podem tornar o mundo um lugar melhor.

Atividade 05: Vamos criar uma emoção!**Áreas:** Educação artística**Tipologia:** Atividade prática**Finalidade didática:** O aluno deve ser capaz de identificar emoções e de trabalhar em grupo.**Metodologia:** Trabalho em grande grupo**Duração:** 60min**Estratégia de implementação (procedimentos de execução):****1.1. Antes da atividade:**

- 1.1.1. Diálogo relembrando a atividade organizada pela Porto Editora, questionando a turma se se lembra do que foi realizado nesse dia e qual o desafio que nos foi lançado.
- 1.1.2. Explicação aos alunos que vão realizar o desafio deixado pelo responsável da Porto Editora.
- 1.1.3. Distribuição do material necessário.

1.2. Durante a atividade:

- 1.2.1. Criação de uma nova emoção através de um diálogo em turma, se necessário fazer uma votação (braços no ar) para a decisão da emoção e da cor correspondente.
- 1.2.2. Preenchimento do Obi com as cores da nova emoção (Anexo 8).

1.3. Após a atividade:

- 1.3.1. Limpeza e arrumação da sala.

Síntese do Percurso 3 - Quinta-Feira**03/04/2025****SUMÁRIO 03**

- Visita de estudo à Biblioteca Municipal.
- Exploração da visita à Biblioteca Municipal
- Atividade prática da Páscoa
- Realização da autoavaliação (guião de aprendizagem)

ROTEIRO 03

Manhã

Atividade 01: Visita à Biblioteca Municipal!

Áreas: Estudo do meio

Tipologia: Visita de estudo

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de reconhecer a importância de respeitar a diferença.

Metodologia: Trabalho individual e em grupo

Duração: 180 min

Estratégia de implementação (procedimentos de execução):

1.1. Antes da atividade:

1.1.1. Deslocação até à Biblioteca Municipal.

1.2. Durante a atividade:

1.2.1. Leitura de uma história sobre Multiculturalidade com o objetivo de promover o reconhecimento e o respeito pela diferença e por um ambiente inclusivo, através de uma experiência intercultural que nos leva a "viajar sem sair do lugar".

1.3. Após a atividade:

1.3.1. Ateliê criativo relacionado com a temática.

Tarde

Atividade 02:

Áreas: Estudo do meio

Tipologia: Atividade de exploração

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de reconhecer a importância de respeitar a diferença.

Metodologia: Trabalho de grupo

Duração: 60 min

Estratégia de implementação (procedimentos de execução):

- 1.1.1. Diálogo com a turma sobre a história que ouviram na Biblioteca Municipal, dando oportunidade para os alunos dizerem o que aprenderam durante a visita, qual a importância de respeitar os outros.
- 1.2. Durante a atividade:
 - 1.2.1. Diálogo com os alunos onde estes vão contar o país onde nasceram e que países que gostavam de visitar.
 - 1.2.2. Criação de um cartaz em cartolina com o título "Multiculturalidade" onde vão ser escritos os países dos alunos e alguns países que os alunos visitaram ou gostavam de visitar.
 - 1.2.3. Realização de pesquisas das bandeiras desses países, de algumas características desses países e de como se diz "Olá" em cada língua desse país.
 - 1.2.4. Todos os alunos vão ter oportunidade de preencher o cartaz com desenhos das bandeiras dos países e escrita das formas como se escreve "Olá"
- 1.3. Após a atividade:
 - 1.3.1. Exposição do cartaz finalizado.
 - 1.3.2. Diálogo estabelecido com os alunos para consolidar a importância do respeito pelo outro.

Atividade 03: Coelho aos pedaços!

Áreas: Educação Artística

Tipologia: Atividade de Sistematização

Finalidade didática: O aluno deve ser capaz de se expressar livremente através do desenho.

Metodologia: Trabalho individual

Duração: 60 min

Estratégia de implementação (procedimentos de execução):

Atividades da Páscoa

- 1.1. Antes da atividade:
 - 1.1.1. Explicação à turma que vão realizar atividades de educação artística sobre a Páscoa (montagem de um coelho).
 - 1.1.2. Distribuição dos materiais necessários para a atividade.
- 1.2. Durante a atividade:
 - 1.2.1. Cada aluno vai ter partes do coelho que vai ter de montar para formar o coelho. (Anexo 9)
- 1.3. Após a atividade:

- 1.3.1. Limpeza e arrumação do material utilizado.
- 1.3.2. Distribuição dos guiões de aprendizagem.
- 1.3.3. Realização por parte dos alunos da autoavaliação.
- 1.3.4. Recolha dos guiões de aprendizagem.
- 1.3.5. Leitura de todos os elementos colocados na cesta da Páscoa.

Anexos:

Anexo 1 - Guião de aprendizagem

Autoavaliação
 Pinta a cara que descreve o melhor como te sentiste durante as atividades?

Não aprendi nada Aprendi pouco Aprendi alguma coisa Aprendi muito Aprendi tudo

Parâmetros a avaliar	Desempenho		
	Sem dificuldades	Com algumas dificuldades	Com muitas dificuldades
Emprego do vocabulário			
Leitura compreensiva			
Consciência fonológica			
Resolução de problemas (análise e síntese)			
Manuseio espacial			
Expressão e interação com os professores			
Respeito pelas regras			

Escola Básica Professor Doutor António Sena
 Faria de Vasconcelos

Nome: _____ Data: ___/___/___

A Páscoa está a chegar!

Nesta Unidade vamos criar mais um pequeno trabalho prático e divertido sobre a Páscoa.

Aqui tens uma lista de palavras que deves saber: Ovos da Páscoa, Páscoa, Bares, primavera, ovos e corvo.

Desafio nº 1

Plota o maior ovo de estál e o menor ovo de vacalho.



Desafio nº 2



Desafio nº 3

Plota o ovo que está do lado esquerdo do nariz e o que está do lado direito do nariz.



Desafio nº 4

Faz um desenho do ovo que gostas de receber no Páscoa.



Soluções:

Desafio nº 1

Plota o maior ovo de estál e o menor ovo de vacalho.



Desafio nº 2



Desafio nº 3

Plota o ovo que está do lado esquerdo do nariz e o que está do lado direito do nariz.



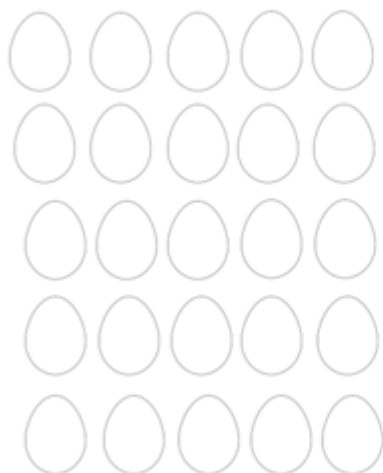
Desafio nº 4

Faz um desenho do ovo que gostas de receber no Páscoa.

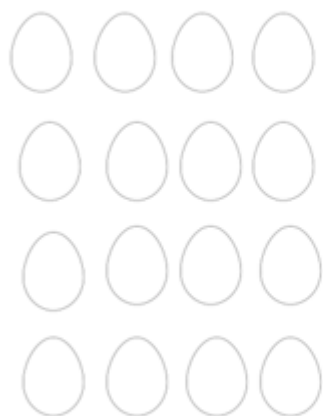




Contagem de 2 em 2 - vão ter os números da contagem,
2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34, 36, 38, 40, 42, 44, 46, 48, 50



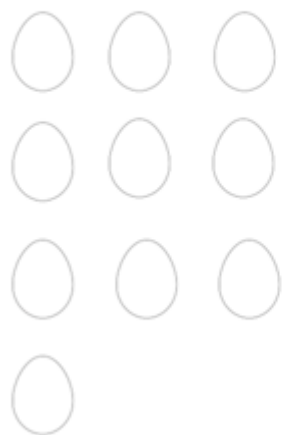
Contagem de 3 em 3 - vão ter os números da contagem,
3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42, 45, 48



Contagem de 4 em 4 - vão ter os números da contagem,
4,8,12,16,20,24,28,32,36,40,44,48



Contagem de 5 em 5 - vão ter os números da contagem,
5,10,15,20,25,30,35,40,45,50



Contagem de 10 em 10 - vão ter os números da contagem, 10,20,30,40,50



Anexo 3 - Folha de registos para ditado

Folha de registos - Ditado sobre a Páscoa

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. **Ouve e regista as frases. Ilustra uma das frases na parte de trás da folha.**

Frase 1

Frase 2

Frase 3

Frase 4

Frase 5

Anexo 4 - Inspiração para o desenho e pintura do coelho



Anexo 5 - Ordenação de frases (Atividade do Blog Janela de Recursos)

Janela de Recursos

Nome _____
Data _____

Descobre as frases escondidas.

1 - nova. A sala sujou Sara a _____

2 - quimono O seda. de é tia da _____

3 - novo sala O da sofá muito é bonito.


4 - Simão O salada de come tomate.

5 - serra A vai família à dia sete.

6 - OPaulobebeumsumodemelão.

7 - Oratosaiudasaladaavó.

8 - Otiolevouoserroteparaosótão.



Janela de Recursos

Soluções:

Arquivo de Recursos

Nome _____

Data _____

Descobre as frases escondidas.

1- nova. A sala sujou Sara a
 A Sara sujou a sala nova.

2- quimono O seda. de é tia da
 O quimono da tia é de seda.

3- novo sala O da sofá muito é bonito.
 O sofá novo da sala é muito bonito.

4- Simão O salada de come tomate.
 O Simão come salada de tomate.

5- serra A vai família à dia sete.
 A família vai à serra dia sete.

6- OPaulobebeumsumodemelão.
 O Paulo bebeu um sumo de melão.

7- Oratosaiudasaladaavó.
 O rato saiu da sala da avó.

8- Otiolevouoserroteparaosótão.
 O tio levou o serrote para o sótão.

Arquivo de Recursos

Anexo 6 - Mosaico de adição da Páscoa (construído com base em atividades da [Twinkl](#))

Nome: _____ Data: ___/___/___

Mosaico de adição da Páscoa

20 = castanho 15 = azul 10 = rosa 5 = verde 2 = amarelo

5+10	15+0	13+2	10+10	5+15	6+14	1+14	8+7	5+11
15-0	16-1	25-5	20-5	17-2	19-4	22-2	25-10	20-5
4+11	15+5	3+12	2+13	9+6	15+0	14+1	18+2	9+6
17-2	21-1	19-4	20-5	2-1	4-2	24-9	30-10	30-15
10+5	8+12	5+5	4+6	2+0	2+3	1+4	7+13	14+1
20-5	21-1	12-2	13-3	2-0	10-5	5-0	21-20	15-0
5+15	20+0	16+4	18+2	5+15	13+7	16+4	20+0	8+12
25-5	23-3	24-4	27-7	29-9	30-10	21-1	24-4	30-10
9+6	12+8	13+7	16+4	20+0	16+4	8+12	6+14	3+12
8+7	15+0	8+12	12+8	15+5	7+13	13+7	9+6	4+11

1. Pinta os retângulos com a cor correspondente.
2. Calcula:

4+14= _____	10-2= _____
3+17= _____	20-4= _____
7+12= _____	25-5= _____
5+15= _____	17-2= _____
9+11= _____	21-6= _____

Soluções:

Nome: _____ Data: ___/___/___

Mosaico de adição da Páscoa

20 = castanho 15 = azul 10 = rosa 5 = verde 2 = amarelo

5+10	15+0	13+2	10+10	5+13	6+14	1+14	8+7	5+11
15+0	16-1	25-5	20-5	17-2	19-4	22-2	25-10	20-5
4+11	15+5	3+12	2+13	9+6	13+0	14+1	18+2	9+6
17-2	21-1	19-4	20-5	2-1	4-2	24-9	30-10	30-15
10+5	8-12	5+5	4+6	2+0	2+3	1+4	7-13	14+1
20-5	21-1	12-2	13-3	2+0	10-5	5-0	21-20	15-0
5+15	20+0	16+4	18+2	5+13	13+7	16+4	20+0	8+12
25-5	23-3	24-4	27-7	29-9	30-10	21-1	24-4	30-10
9+6	12+8	13+7	16+4	20+0	16+4	8+12	6+14	3+12
8+7	15+0	8-12	12+8	15+5	7+13	13+7	9+6	4+11

1. Pinta os retângulos com a cor correspondente.
2. Calcula:

$4+14= 18$ ___

$10-2= 8$ ___

$3+17= 20$ ___

$20-4= 16$ ___

$7+12= 19$ ___

$25-5= 20$ ___

$5+15= 20$ ___

$17-2= 15$ ___

$9+11= 20$ ___

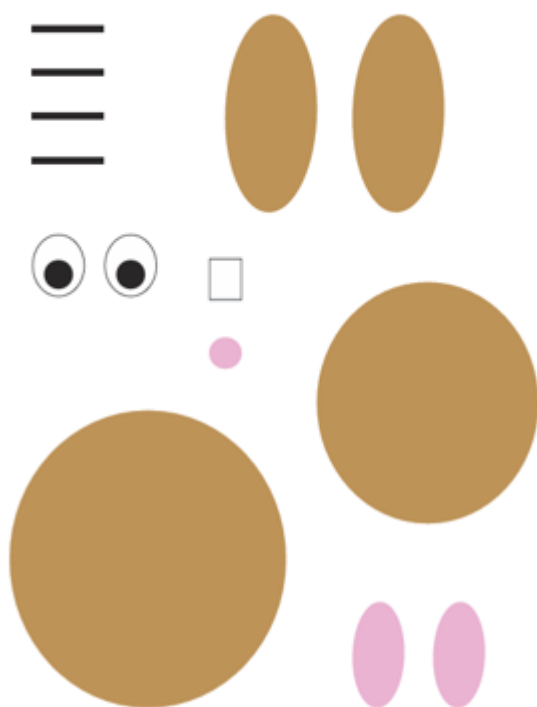
$21-6= 15$ ___

Anexo 8 - Criação da nova emoção (Atividade Porto Editora)



Anexo 9 - Montagem do coelho (Atividade da [Twinkl](#))





Referências bibliográficas

- Mota, A., Cardoso, F., Barrigão, N., Mendes, N., Pedroso, N., Teixeira, S. (2024) *VAMOS aprender Estudo do Meio*. Porto Editora
- Mota, A., Cardoso, F., Barrigão, N., Mendes, N., Pedroso, N., Teixeira, S. (2024) *Praticar + Estudo do Meio – Livro de fichas*. Porto Editora
- Mota, A., Cardoso, F., Barrigão, N., Mendes, N., Pedroso, N., Teixeira, S. (2024) *VAMOS aprender Matemática*. Porto Editora
- Mota, A., Cardoso, F., Barrigão, N., Mendes, N., Pedroso, N., Teixeira, S. (2024) *Praticar + Matemática – Livro de fichas*. Porto Editora
- Mota, A., Cardoso, F., Barrigão, N., Mendes, N., Pedroso, N., Teixeira, S., Susana (2024) *VAMOS aprender Português*. Porto Editora
- Mota, A., Cardoso, F., Barrigão, N., Mendes, N., Pedroso, N., Teixeira, S. (2024) *Praticar + Português – Livro de fichas*. Porto Editora
- Mota, A., Cardoso, F., Barrigão, N., Mendes, N., Pedroso, N., Teixeira, S. (2024) *VAMOS com tudo! Recursos fotocopiáveis Português 1º ano*. Porto Editora
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, 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.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ano - Estudo do Meio*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º ano - Matemática*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 1.º ano - Português*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1.o_ciclo_eb_portugues.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais Cidadania e Desenvolvimento*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais Educação Artística - Artes Visuais*.

Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico | 2024/25

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais Educação Artística - Expressão Dramática/Teatro.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

Fernandes, B. (2021) *Centro de Recursos para o 1º Ciclo – Partilha de recursos educativos*.

<https://www.brunofermanesfichas.org/>

(2024). Twinkl.pt, <https://www.twinkl.pt/>

Antunes, C. Exercícios – consoante S, *Janela de recursos*

<https://janeladerecursos.blogspot.com/2025/02/textos-consoante-f.html?m=1>

A Orientadora Cooperante:

Professora Carla Justo

A estudante de PES:

Sofia Gomes

A Equipa de Supervisão:

Professor António Pais

Professora Sónia Faria

Anexo 3 – Entrevista à Educadora Cooperante

1 De que forma o brincar influencia a percepção que a criança tem do espaço?

É na brincadeira, no brincar livremente ou de forma orientada que a criança vai construindo a percepção do que está ao seu redor. Ela usa o seu corpo e a forma como se desloca para perceber dimensões, conceitos espaciais, lateralidade.

2 Quais são os indicadores que utiliza para avaliar o desenvolvimento cognitivo relacionado ao conceito de espaço nas crianças através das brincadeiras?

A consciência corporal, as relações espaciais e a organização e limites dos espaços e a representação mental.

3 Que atividades implementa para desenvolver a noção de espaço que a criança tem?

- Brincadeiras com legos como torres (verticalidade) e pontes (horizontalidade).
- Brincar com os animais no cantinho e fazer cercas e "comboios de animais"
- Utilizar cordas para desenhar percursos no chão
- Percursos no exterior e interior do jardim de infância com obstáculos
- Atividades usando o corpo da criança ou objetos para trabalhar noções dentro-fora, cima-baixo, alto-baixo, ...

4 De que forma as atividades lúdicas podem promover a partilha e a interação social entre as crianças?

A brincadeira facilita a comunicação (verbal e não verbal) entre as crianças. Favorece a amizade e a partilha, ajuda a aprender a gerir conflitos e emoções, promove a cooperação e o respeito pelo outro.

5 De que forma o brincar em grupo influencia a cooperação e a comunicação entre as crianças do pré-escolar?

Durante o jogo, as crianças aprendem a partilhar brinquedos, a esperar pela sua vez e a negociar regras para que a atividade continue. A interação em grupo expõe as crianças a conflitos, forçando-as a encontrar soluções coletivas para manter a harmonia da brincadeira.

O jogo simbólico permite à criança simular situações reais (como "ir ao médico"), ajudando-a a compreender comportamentos esperados e a praticar a comunicação interpessoal num ambiente controlado. O brincar ajuda a verbalizar pensamentos, medos e desejos que a criança pode não conseguir expressar formalmente e estimula a capacidade de se colocar no lugar do outro.

6 Que atividades implementa para avaliar a interação social que a criança tem?

Observação do jogo simbólico, trabalho em pequenos grupos, dinâmicas para estimular a resolução de problemas e jogos de equipa ou grande grupo.

7 Considera que a disposição do espaço e dos materiais influencia a qualidade do brincar das crianças? De que forma?

Sim, considero que a qualidade do brincar é influenciada pela organização do espaço e matérias. A forma como se organiza o espaço influencia muito o comportamento, autonomia e as interações entre as crianças do grupo.

8 Quais são os fatores que considera ao planear a disposição do espaço e dos materiais na sala de atividades?

O espaço disponível (sala de atividades), o número de crianças (grupo) e o material/brinquedos estruturados e não estruturados que pretendo usar. Ao longo do ano vou alterando e ajustando.

9 Quais são os sinais/indicadores que observa nas crianças que indicam que a disposição do espaço está adequada ou precisa de ser ajustada?

Quando sinto que os materiais ou brinquedos já foram explorados tempo suficiente pelo grupo. Quando vejo que já todas as crianças conseguiram atingir o objetivo daquele material ou jogo, troco por outros mais complexos. Quando sinto que há muitos conflitos posso retirar temporariamente ou fechar de vez o cantinho ou brinquedo gerador do conflito.

Anexo 4 – Grelhas de Observação preenchidas

Criança 1

1º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens			X	
		Colabora com o adulto ou educador			X	
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)		x		
		Demonstra carinho		x		
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio			x	
		Partilha brinquedos			x	
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças				x
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade	x			
		Perante um conflito, reage com passividade			x	
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)		x		
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")		x		
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras		x		
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)		x		
		É capaz de se orientar no espaço da sala		X		
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			x	
		É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI			x	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			x	

2º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens			x	
		Colabora com o adulto ou educador			x	
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)			x	
		Demonstra carinho			x	
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio		x		
		Partilha brinquedos			x	
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças		x		
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade	x			
		Perante um conflito, reage com passividade			x	
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)		x		
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")		x		
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras			x	
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)			x	
		É capaz de se orientar no espaço da sala			x	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			x	
		É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI			x	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			x	

3º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens			x	
		Colabora com o adulto ou educador			x	
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)			x	
		Demonstra carinho			x	
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio		X		
		Partilha brinquedos			x	
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças			x	
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade	x			
Perante um conflito, reage com passividade				x		
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)		x		
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")			x	
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras			x	
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)		x		
		É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
		É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI			x	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			x	

Criança 2

1º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens	X			
		Colabora com o adulto ou educador	X			
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)		X		
		Demonstra carinho			X	
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio	X			
		Partilha brinquedos	X			
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças	X			
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade		X		
Perante um conflito, reage com passividade		X				
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)			X	
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")			X	
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras			X	
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)		X		
		É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
		É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI			X	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			X	

2º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens	X			
		Colabora com o adulto ou educador		X		
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)			X	
		Demonstra carinho			X	
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio	X			
		Partilha brinquedos		X		
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças	X			
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade		X		
Perante um conflito, reage com passividade		X				
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)			X	
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")			X	
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras			X	
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)		X		
		É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
		É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI			X	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			X	

3º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens		X		
		Colabora com o adulto ou educador			X	
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)			X	
		Demonstra carinho			X	
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio		X		
		Partilha brinquedos		X		
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças		X		
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade	X			
		Perante um conflito, reage com passividade		X		
	Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)			X
Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")					X	
Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras					X	
Orientação espacial		Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)			X	
		É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
		É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI			X	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			X	

Criança 3

1º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens	X			
		Colabora com o adulto ou educador		X		
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)		X		
		Demonstra carinho		X		
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio	X			
		Partilha brinquedos	X			
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças		X		
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade			X	
		Perante um conflito, reage com passividade	X			
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)			X	
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")			X	
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras			X	
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)		X		
		É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
		É capaz de se orientar nas deslocções entre os diferentes espaços do JI			X	
		Arruma os brinquedos no lugar certo		X		

2º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens	X			
		Colabora com o adulto ou educador		X		
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)		X		
		Demonstra carinho		X		
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio	X			
		Partilha brinquedos		X		
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças		X		
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade		X		
Perante um conflito, reage com passividade		X				
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)			X	
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")			X	
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras			X	
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)		X		
		É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
		É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI			X	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			X	

3º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens		X		
		Colabora com o adulto ou educador		X		
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)		X		
		Demonstra carinho		X		
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio	X			
		Partilha brinquedos		X		
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças		X		
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade		X		
		Perante um conflito, reage com passividade	X			
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)			X	
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")			X	
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras			X	
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)			X	
		É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
		É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI			X	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			X	

Criança 4

1º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens		X		
		Colabora com o adulto ou educador		X		
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)			X	
		Demonstra carinho		X		
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio		X		
		Partilha brinquedos		X		
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças			X	
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade	X			
		Perante um conflito, reage com passividade		X		
	Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)		X	
Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")				X		
Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras					X	
Orientação espacial		Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)		X		
		É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
		É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI			X	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			X	

2º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens		X		
		Colabora com o adulto ou educador		X		
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)			X	
		Demonstra carinho			X	
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio		X		
		Partilha brinquedos		X		
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças			X	
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade	X			
		Perante um conflito, reage com passividade		X		
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)		X		
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")		X		
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras			X	
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)		X		
		É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
		É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI			X	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			X	

3º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens			X	
		Colabora com o adulto ou educador			X	
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)			X	
		Demonstra carinho			X	
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio		X		
		Partilha brinquedos		X		
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças			X	
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade	X			
Perante um conflito, reage com passividade			X			
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)			X	
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")			X	
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras			X	
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)		X		
		É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
		É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI			X	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			X	

Criança 5

1º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala				
			1	2	3	4	
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens		X			
		Colabora com o adulto ou educador			X		
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)			X		
		Demonstra carinho		X			
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio	X				
		Partilha brinquedos		X			
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças			X		
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade		X			
		Perante um conflito, reage com passividade	X				
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)		X			
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")		X			
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras		X			
		Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)		X		
			É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
			Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
	É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI				X		
		Arruma os brinquedos no lugar certo		X			

2º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens		X		
		Colabora com o adulto ou educador			X	
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)			X	
		Demonstra carinho		X		
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio		X		
		Partilha brinquedos		X		
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças			X	
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade		X		
		Perante um conflito, reage com passividade	X			
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)		X		
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")		X		
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras		X		
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)		X		
		É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
		É capaz de se orientar nas deslocações entre os diferentes espaços do JI			X	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			X	

3º momento

Categoria	Subcategorias	Item	Escala			
			1	2	3	4
Interação Social	Interação com adultos	Obedece a ordens			X	
		Colabora com o adulto ou educador			X	
		Pede ajuda/Recorre ao adulto para regular o seu comportamento (ex. autorização para ir à casa de banho)			X	
		Demonstra carinho		X		
	Interação com os colegas	Revela empatia e apoio		X		
		Partilha brinquedos			X	
		Toma iniciativa para brincar com outras crianças			X	
	Resolução de conflitos	Perante um conflito, reage com agressividade	X			
		Perante um conflito, reage com passividade		X		
Noção de Espaço	Posicionamento e relações espaciais	Compreende direções espaciais (em cima, em baixo, ao lado, perto e longe)		X		
		Localiza objetos em diferentes partes da sala ao serem descritos por meio de relações espaciais (ex: "o brinquedo que está em cima da mesa")		X		
		Reconhece e utiliza conceitos de orientação em relação ao corpo (ex: "à frente", "atrás", "ao lado") em atividades e brincadeiras		X		
	Orientação espacial	Compreende orientações espaciais (à direita, à esquerda, à frente ou atrás)		X		
		É capaz de se orientar no espaço da sala			X	
		Identifica e nomeia as diferentes áreas da sala			X	
		É capaz de se orientar nas deslocções entre os diferentes espaços do JI			X	
		Arruma os brinquedos no lugar certo			X	