

Refletir e Investigar sobre A Construção do Pensamento
Histórico no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo a partir
da Narrativa *O Cavaleiro da Dinamarca*

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Rita Gorrilhas Videira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Adriana Maria Lage da Costa

Leiria, março de 2026

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS INSTITUTO

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus anjinhos da guarda, os meus avós, que continuam a ser presença e força, mesmo na ausência.

Aos meus pais por serem a minha base, o meu porto seguro e a minha casa. Obrigada por acreditarem em mim e me transmitirem a calma e a confiança que tantas vezes me faltaram.

À minha Tininha, que encontra sempre uma velinha para acender por mim nos dias importantes.

Ao Francisco, o meu companheiro de todas as horas. Obrigada por nunca me deixares desistir, por ouvires os meus desabafos sem fim e por teres sempre o teu abraço pronto.

À Sofia. Obrigada por partilhares comigo este percurso, tropeçámos muitas vezes, mas nunca nos deixámos cair.

A toda a minha família, obrigada por estarem sempre presentes e por festejarem as minhas conquistas como se fossem vossas.

A todas as crianças com quem tenho o privilégio de aprender todos os dias, obrigada por me lembrarem, constantemente, porque é que escolhi este caminho.

Por fim a todos os professores que me acompanharam ao longo desta jornada, especialmente à Professora Doutora Adriana Lage e à Professora Doutora Sónia Correia, pelo apoio, pela orientação e pelo contributo essencial para o meu crescimento.

Nós não paramos de brincar porque ficamos velhos, nós ficamos velhos porque paramos de brincar.

Karls Groos, 1904

RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, organiza-se em duas dimensões complementares: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva apresenta uma análise crítica do percurso desenvolvido nas Práticas Pedagógicas Supervisionadas dos anos letivos de 2023-2024 e 2024-2025, evidenciando aprendizagens, desafios e decisões que contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais e para a consolidação de princípios orientadores da ação educativa.

A dimensão investigativa centra-se no estudo das potencialidades das narrativas no desenvolvimento do pensamento histórico em crianças do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Orientando-se pela questão: De que forma o recurso a jogos e atividades lúdicas pode contribuir para o desenvolvimento da noção de tempo, da sequencialização de acontecimentos e do vocabulário temporal em alunos do 1.º ano, a partir da obra *O Cavaleiro da Dinamarca*?

O estudo adota uma abordagem qualitativa, recorrendo à observação participante como principal técnica de recolha de dados, permitindo analisar práticas, interações e comportamentos no contexto natural da sala de aula

Constatou-se que a utilização de atividades lúdicas e narrativas contribuiu de forma positiva para a construção do pensamento histórico nas crianças, revelando-se recursos didático de grande valor pedagógico para a promoção de aprendizagens neste domínio disciplinar.

Palavras-chave

Narrativas, Pensamento Histórico, Lúdico, Estudo do Meio Social, 1.ºCEB

ABSTRACT

This report, prepared as part of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education, is organized into two complementary dimensions: the reflective dimension and the investigative dimension.

The reflective dimension presents a critical analysis of the path developed in the Supervised Pedagogical Practices of the 2023-2024 and 2024-2025 school years, highlighting learning, challenges, and decisions that contributed to the development of professional skills and the consolidation of guiding principles for educational action.

The investigative dimension focuses on the study of the potential of narratives in the development of historical thinking in children in the 1st year of the 1st Cycle of Basic Education. It is guided by the question: How can the use of games and playful activities contribute to the development of the notion of time, the sequencing of events, and temporal vocabulary in 1st-grade students, based on the work *O Cavaleiro da Dinamarca* (The Knight of Denmark)?

The study adopts a qualitative approach, using participant observation as the main data collection technique, allowing for the analysis of practices, interactions, and behaviors in the natural context of the classroom.

It was found that the use of playful activities and narratives contributed positively to the construction of historical thinking in children, proving to be teaching resources of great pedagogical value for promoting learning in this subject area.

Keywords

Narratives, Historical Thinking, Playful, Social Studies, 1st Cycle of Basic Education

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Índice de Anexos	xi
Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
1. Reflexão em contexto de Creche.....	4
1.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	4
1.2. Ser educadora em Creche: Os desafios e a sua resolução	6
1.3. Construir a Prática Pedagógica: Entre Observação e Colaboração	8
1.4. Aprender a Escutar: Criar Espaço para a Autonomia.....	10
1.5. Entre a Observação e a Ação: desenvolver o meu olhar pedagógico	12
2. Reflexão em contexto de Jardim de Infância	14
2.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	14
2.2. Ser educadora em Jardim de Infância: Os desafios e a sua resolução	17
2.3. A família também faz parte do grupo: Envolvimento das famílias nas propostas realizadas.....	20
2.4. “Mas afinal que animal é este?”: A metodologia de trabalho de projeto	22
2.5. A construção do meu primeiro portefólio: Avaliação para e com a criança.....	24
3. Reflexão em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	27
3.1. Caracterização do contexto Educativo	27
3.2. Ser professora numa turma de 1.º ano do 1.º CEB	28
3.2.1. Desafios Vivenciados Durante a Prática Pedagógica	30

3.2.2.	Estratégias Pedagógicas e Caminhos para a Aprendizagem Significativa	
	31	
3.3.	Ser professora numa turma de 4.º ano do 1.º CEB	34
3.3.1.	Desafios Vivenciados Durante a Prática Pedagógica	36
3.3.2.	Estratégias Pedagógicas e Caminhos para a Aprendizagem Significativa	
	37	
Parte II – Dimensão Investigativa		40
1.	Apresentação da Investigação	40
2.	Questão e Objetivos.....	40
3.	Pertinência do Estudo.....	42
4.	A Seleção da obra Literária <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>	44
5.	Enquadramento Teórico	46
5.1.	A Importância das Narrativas para o ensino de conceitos históricos	46
5.2.	A Noção de Tempo e o Vocabulário Temporal na Educação Básica.....	47
5.3.	O Lúdico e os Jogos como Estratégias de Aprendizagem para o Ensino do Estudo do Meio Social	50
5.3.1.	A Importância do Brincar	50
5.3.2.	O Jogo como atividade pedagógica	52
5.3.3.	O Jogo no processo de Ensino-Aprendizagem	53
5.4.	A Integração entre Literatura e Ludicidade: Caminhos para uma Aprendizagem Significativa	54
6.	Caracterização do contexto e Participantes da Investigação	58
6.1.	Natureza do estudo	58
6.2.	Questões Éticas.....	59
6.3.	Plano de Intervenção	60
6.3.1.	Fase Pré-Implementação.....	62
6.3.2.	Fase Inicial.....	64
6.3.3.	Fase de Intervenção	65
6.3.4.	Fase Pós-Intervenção.....	65

7.	Instrumento e técnicas de recolha de dados	66
7.1.	Técnicas de tratamento de dados	68
8.	Apresentação dos Dados e Discussão dos Resultados.....	69
8.1.	Fase Inicial	69
8.2.	Fase de Intervenção	73
8.2.1.	Jogo Tudo sobre Sophia	73
8.2.2.	Jogo Pares pelo Caminho	75
8.2.3.	Jogo A Viagem do Cavaleiro.....	77
8.3.	Fase Pós-Intervenção.....	79
9.	Conclusão	83
	Considerações.....	86
	Referências Bibliográficas.....	87
	Anexos.....	1
	Anexo I – Reflexão referente aos dias 30 e 31 de outubro de 2023.....	1
	Anexo II – Reflexão referente aos dias 6 e 7 de novembro de 2023	2
	Anexo III – Planificação referente aos dias 20 e 21 de maio de 2024	5
	Anexo IV – Reflexão referente aos dias 3, 4 e 5 de junho de 2024	7
	Anexo V – Questionário.....	7
	Anexo VI – Pedidos de autorização de recolha de dados	8
	Anexo VII – Grelha de Análise Narrativa para o Pensamento Histórico	12
	Anexo VIII – Vídeo biográfico	13
	Anexo IX – Tabela 2 - Perguntas e Respostas ao jogo "Tudo sobre Sophia"	13
	Anexo X – Tabela 3 - Grelha de observação do Jogo "Pares por o Caminho"	13
	Anexo XI – Tabela 4 - Perguntas, respostas corretas e resultados do Jogo "A Viagem do Cavaleiro"	14

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Sala Parque	5
Figura 2 - Momento em que uma atividade foi interrompida para acalmar uma criança	8
Figura 3 - Crianças durante momentos musicais	10
Figura 4 - Momentos de autonomia.....	11
Figura 5 - Áreas disponíveis na Sala	16
Figura 6 - Momento do tapete	19
Figura 7 - Apresentação do projeto	21
Figura 8 - Atividades realizadas durante o projeto.....	23
Figura 9 - Capa do Portefólio	25
Figura 10 - Escola EB1 da Guimarota.....	27
Figura 11 - Pessoal docente e estagiárias durante uma atividade conjunta.....	28
Figura 12 - Sala do 1.º ano	29
Figura 13 - Abraço de despedida no último dia de PP	31
Figura 14 - Bonecos de "neve" feitos por os alunos.....	33
Figura 15 - Sala do 4.º ano	35
Figura 16 - Momento de celebração com a turma.....	36
Figura 17 - Livro e algumas amostras utilizadas.....	38
Figura 18 - Obra adaptada	63
Figura 19 - Calendário do Advento	70
Figura 20 - Linha do tempo	71
Figura 21 - Jogo "Tudo sobre Sophia"	73
Figura 22 - Jogo "Pares pelo Caminho"	75
Figura 23 - Jogo "A Viagem do Cavaleiro"	77
Figura 24 - Pinheiro das Palavras	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Atividades e objetivos investigativos de cada fase do estudo	62
Tabela 2 - Lista de Palavras.....	80
Tabela 3 - Vocabulário Temporal.....	82

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Reflexão referente aos dias 30 e 31 de outubro de 2023	1
Anexo II – Reflexão referente aos dias 6 e 7 de novembro de 2023	2
Anexo III – Planificação referente aos dias 20 e 21 de maio de 2024	5
Anexo IV – Reflexão referente aos dias 3, 4 e 5 de junho de 2024	7
Anexo V – Questionário	7
Anexo VI – Pedidos de autorização de recolha de dados.....	8
Anexo VII – Grelha de Análise Narrativa para o Pensamento Histórico	12
Anexo VIII – Vídeo biográfico	13
Anexo IX – Tabela 2 - Perguntas e Respostas ao jogo "Tudo sobre Sophia"	13
Anexo X – Tabela 3 - Grelha de observação do Jogo "Pares por o Caminho"	13
Anexo XI – Tabela 4 - Perguntas, respostas corretas e resultados do Jogo "A Viagem do Cavaleiro"	14

ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente relatório constitui o culminar do percurso formativo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria ao longo dos anos letivos de 2023-2024 e 2024-2025. A sua estrutura organiza-se em duas partes complementares: a Parte I, dedicada à dimensão reflexiva, e a Parte II, dedicada à dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva apresenta uma análise crítica das experiências, desafios e aprendizagens construídas ao longo das práticas pedagógicas realizadas em diferentes contextos educativos. Encontrando-se organizada em três capítulos, cada um correspondente a um contexto distinto.

A dimensão investigativa centra-se num estudo desenvolvido no contexto de Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 1.º ano de uma escola pública do distrito de Leiria. Este estudo procura compreender de que forma a utilização intencional de narrativas pode favorecer o pensamento histórico nos alunos, com especial enfoque na exploração da noção de tempo, da sequencialização de acontecimentos e do vocabulário temporal, conteúdos centrais do Estudo do Meio na sua vertente social. Assim, o objetivo geral da investigação consiste em explorar como as narrativas e as atividades lúdicas podem apoiar a construção destes conceitos temporais fundamentais no início da escolaridade.

A Parte II encontra-se estruturada em vários capítulos que acompanham o percurso da investigação. Iniciando-se com a apresentação do estudo, seguida da explicitação da questão de investigação e dos objetivos. Posteriormente, é discutida a pertinência do estudo e apresentada a obra literária selecionada que serve de eixo articulador das propostas pedagógicas. O enquadramento teórico onde se aprofundam temas como a importância das narrativas no ensino de conceitos históricos, o desenvolvimento da noção de tempo e do vocabulário temporal na educação básica, e o papel do lúdico e dos jogos como estratégias de aprendizagem. Seguem-se a caracterização do contexto e dos participantes, o plano de intervenção, os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados, culminando na apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Deste modo, este relatório procura articular reflexão e investigação, evidenciando um percurso formativo que se constrói entre a prática, a análise crítica e a produção de conhecimento pedagógico fundamentado.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

O presente capítulo apresenta o percurso vivido ao longo das diferentes experiências de prática pedagógica realizadas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino 1º Ciclo Ensino Básico, que decorreram entre setembro de 2023 e junho de 2025. Estas práticas foram desenvolvidas em diferentes instituições educativas do concelho de Leria, mais especificamente nas localidades da Touria, Gândara dos Olivais e Guimarães, abrangendo contextos diversificados como: Creche (grupo de Berçário), Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, com turmas do 1.º ano e do 4.º ano.

Este capítulo constitui um espaço de análise crítica e de autoavaliação que se prolonga para além do término formal das práticas. As reflexões aqui apresentadas não representam um ponto final, mas sim um processo em aberto, em constante construção, que acompanha o desenvolvimento da minha identidade profissional enquanto futura educadora/professora. Tal como refere Borsoi (2008), a prática pedagógica configura-se como um espaço privilegiado “para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando - o saber fazer – obtendo (in)formações e trocas de experiências” (p. 2). Nesse sentido, os tópicos que se seguem organizam-se em torno de aspetos centrais do trabalho educativo, evidenciando aprendizagens, desafios e estratégias de superação que têm contribuído para delinear a profissional que pretendo ser.

1. REFLEXÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

No contexto de Creche, tive o privilégio de realizar a minha Prática Pedagógica (PP) numa Instituição Particular de Solidariedade Social, na Sala de Berçário, localizada na Touria, concelho de Leiria. O grupo era composto por oito crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os dez meses (à data de 30 de setembro de 2023), sendo seis do sexo masculino e duas do sexo feminino.

A instituição contava, além da Sala de Berçário, com outras três salas de atividades: a Sala dos 1-2 anos, a Sala dos 2-3 anos e a Sala de Jardim de Infância (dos 3 aos 6 anos). Todas as salas dispunham de casa de banho e partilhavam uma Sala Polivalente, utilizada para atividades educativas e lúdicas. Existia também um refeitório, onde eram servidas as refeições de todas as salas, exceto a de Berçário, e uma cozinha onde eram confeccionadas todas as refeições.

Para além destas valências, a instituição dispunha ainda de um gabinete para as educadoras, o gabinete da diretora e duas casas de banho para uso dos adultos. Quanto aos recursos humanos, a equipa era composta por uma diretora técnica, três educadoras, seis auxiliares de ação educativa e uma auxiliar de serviços gerais.

Tal como refere Gonzalez-Mena (2015), as crianças devem estar inseridas num ambiente que as motive à exploração, o qual deve ser cuidadosamente estruturado para oferecer materiais e equipamentos diversificados e estimulantes. Em consonância com essa perspetiva, a Sala de Berçário estava organizada em três áreas distintas.

A Copa de Leite, onde eram realizadas as refeições, a Sala Parque, onde as crianças podiam circular e explorar livremente objetos e materiais, nesta área encontrava-se também uma zona de muda fraldas, uma banheira com chuveiro e uma bancada de apoio, e por fim o Berçário, uma área destinada ao repouso dos bebés, respondendo assim às necessidades e interesses dos mesmos, proporcionando-lhes momentos de exploração e aprendizagem.



Figura 1 - Sala Parque

Considerando que as idades das crianças pertencentes ao grupo variavam entre os quatro e os dez meses, verifiquei uma diversidade de capacidades motoras, cognitivas e comunicativas, próprias de cada fase do desenvolvimento infantil.

No domínio motor, e tal como referem Shaffer e Kipp (2014), entre os quatro e os dez meses, há marcos universais do desenvolvimento motor (sentar, rastejar, gatinhar) que revelam claramente padrões de crescimento físico e de controlo neuromotor. Estes marcos eram bastante visíveis nas crianças pertencentes ao grupo, sendo que algumas crianças já conseguiam gatinhar, enquanto outras ainda não se locomoviam desta forma, mas apresentavam controlo progressivo sobre o corpo, conseguindo virar-se para os lados para alcançar objetos de interesse. Foi ainda visível que as crianças com idades compreendidas entre os oito e os nove meses, ao apoiarem-se em superfícies estáveis, conseguiam manter-se em posição vertical durante breves períodos, constituindo um precursor importante para a aquisição da marcha independente.

No plano sensorial, todos os bebés da sala revelavam elevada sensibilidade tátil, o que reforça a importância do contacto físico como forma de conforto e regulação emocional. Montessori (2022) afirma que os primeiros órgãos a serem formados durante a gravidez são os órgãos sensoriais, através dos quais as crianças absorvem tudo, desempenhando um papel determinante na interação inicial e na construção de vínculos afetivos.

No que concerne à comunicação, as crianças ainda não utilizavam a linguagem verbal para expressar necessidades ou intenções, recorrendo predominantemente ao choro. Paralelamente, o balbúcio, definido por Papalia e Martorell (2022) como a “repetição

de sequências de consoantes e vogais, como ma-ma-ma-ma” (p.146), já era observável nos bebês com idades entre os seis e os nove meses, constituindo um marco relevante no desenvolvimento da linguagem e na capacidade comunicativa.

Deste modo, a observação sistemática do desenvolvimento motor, sensorial e comunicativo permitiu-me compreender os ritmos individuais de cada criança, adaptando a intervenção pedagógica às suas necessidades concretas e promovendo experiências de aprendizagem seguras, estimulantes e centradas nas mesmas.

1.2. SER EDUCADORA EM CRECHE: OS DESAFIOS E A SUA RESOLUÇÃO

O primeiro contacto com a instituição foi vivido com ansiedade, marcado pela incerteza do contexto da Prática Pedagógica (PP) e pelo receio de não corresponder às expectativas, tanto da instituição como às minhas próprias. Este sentimento inicial de insegurança evidencia a complexidade do processo de transição da formação académica para a prática profissional, momento em que o conhecimento teórico se confronta com a realidade do quotidiano educativo. Tal como evidenciado por Silva et al. (2021), a entrada na prática profissional é marcada por múltiplos desafios, que reforçam o sentimento inicial de insegurança e ilustram a complexidade da transição entre o domínio teórico e a realidade quotidiana de um educador. Contudo, a ansiedade não se limitou a uma emoção momentânea, tornou-se um motivo de atenção e vigilância, levando-me a observar cuidadosamente as dinâmicas do contexto, a postura das educadoras e as respostas das crianças, numa tentativa de compreender e integrar-me.

A oportunidade de estagiar em berçário revelou-se particularmente significativa, correspondendo a um desejo pessoal e profissional antigo. Esta oportunidade não só me permitiu concretizar uma aspiração, como também representou um espaço privilegiado de aprendizagem experiencial. Ao longo da PP, percebi que o trabalho com crianças tão pequenas exige sensibilidade, paciência e atenção constante às suas necessidades, capacidades e ritmos individuais. Cada momento de interação tornou-se uma oportunidade de aprendizagem, não apenas sobre práticas pedagógicas, mas também sobre o desenvolvimento emocional e social das crianças, reforçando a importância de uma abordagem reflexiva e consciente por parte do educador.

Segundo Nóvoa (2017), a identidade profissional dos educadores constrói-se na interação entre percursos pessoais e os contextos de prática. Neste sentido, a experiência

inicial, marcada pelo medo de falhar, funcionou como um ponto de partida para a construção de uma maior autoconfiança e para a compreensão de que a docência é um processo contínuo de aprendizagem e adaptação. Ao refletir sobre cada desafio enfrentado, desde a gestão de pequenas rotinas até à criação de momentos de interação significativa, comecei a perceber que o crescimento profissional decorre da conjugação entre experiência prática, reflexão crítica e aprendizagem emocional. A ansiedade inicial, longe de ser um obstáculo, revelou-se um elemento catalisador para o desenvolvimento de competências de observação, empatia e resiliência, fundamentais na construção de uma identidade profissional sólida e consciente.

Nos primeiros momentos da PP, a exigência pessoal e o receio de cometer erros surgiram como obstáculos significativos à vivência plena da prática educativa. A tensão entre o desejo de corresponder às expectativas e a incerteza do contexto provocava uma vigilância constante sobre cada ação, limitando, por vezes, a espontaneidade e a criatividade necessárias à interação com as crianças. Esta experiência inicial evidencia como a autocrítica intensa pode condicionar o desempenho profissional, tornando-se um desafio a ser trabalhado ao longo do percurso formativo. Tal como refere Watson (2015), quando um profissional pensa repetidamente que aquilo que fez é mau, pode levar a que se convença de que é um caso perdido, assim, era importante que esta minha forma de pensar fosse alterada.

Gradualmente, fui reconhecendo que o mais importante seria investir o meu melhor em cada situação, independentemente de os resultados corresponderem às minhas expectativas ou não. Esta mudança de perspetiva está alinhada com a conceção de profissional reflexivo, defendida por Munhoz et al. (2023), para quem um profissional reflexivo é aquele que reflete através da ação de modo a dar outro significado à sua prática docente. Assim, cada situação que inicialmente me gerava insegurança passou a ser encarada como uma oportunidade de aprendizagem, permitindo-me compreender melhor tanto a prática educativa como o meu próprio desenvolvimento enquanto futura educadora.



Figura 2 - Momento em que uma atividade foi interrompida para acalmar uma criança

Ao longo deste processo, aprendi a relativizar a perfeição e a valorizar o esforço, a dedicação e a resiliência, compreendendo que a docência não se pauta pela ausência de falhas, mas sim pela capacidade de as superar, refletir sobre elas e atribuir-lhes um novo significado. Esta reflexão contínua contribuiu para o fortalecimento da minha confiança profissional, permitindo-me assumir riscos controlados, experimentar novas estratégias pedagógicas e adaptar-me às necessidades das crianças. Mais do que uma aprendizagem técnica, este percurso revelou-se um crescimento pessoal, no qual a construção da identidade profissional se entrelaça com o desenvolvimento de competências emocionais, como a empatia, a paciência e a autoaceitação.

1.3. CONSTRUIR A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENTRE OBSERVAÇÃO E COLABORAÇÃO

A vivência neste contexto educativo permitiu-me compreender não só o funcionamento específico de uma sala de berçário, mas também a dinâmica mais ampla de uma creche, incluindo rotinas, projetos e relações entre espaços e faixas etárias. O contacto próximo com educadoras, auxiliares e crianças possibilitou-me o desenvolvimento de competências essenciais de colaboração, comunicação e pertença a uma equipa educativa, evidenciando que a prática pedagógica não é um exercício isolado, mas sim um processo coletivo e interdependente. Esta experiência confirma a perspetiva de Damiani (2008), que defende que o trabalho colaborativo enriquece a forma de pensar e agir, constituindo uma estratégia fundamental para enfrentar a complexidade da prática pedagógica. Trabalhar em equipa permitiu-me perceber a importância da partilha de responsabilidades, do diálogo constante e da negociação de decisões, fatores que contribuem para a construção de uma prática mais reflexiva, consciente e eficaz. Foi

diretamente com o meu par pedagógico e com a educadora cooperante que estas aprendizagens se tornaram mais significativas ainda, todas as semanas nos reuníamos para alinhar a próxima semana e caso algo não corresse como esperávamos, dividíamos essa responsabilidade por todas, existindo sempre um diálogo constante que nos permitia tomar decisões conscientes e coesas.

Esta aprendizagem coletiva ajudou-me a compreender melhor o papel do educador em creche, é necessário que a sua atuação seja cuidadosa, pois nesta fase a criança começa a explorar e a afirmar a sua identidade como cidadão. Dessa forma, o educador deve assumir uma postura observadora durante toda a sua prática, procurando sempre ir ao encontro dos interesses e das necessidades de cada criança. Tal como é referido nas reflexões relativamente aos dias 30 e 31 de outubro (Anexo I) e 6 e 7 de novembro de 2023 (Anexo II), a observação revela-se uma ferramenta pedagógica essencial. Tal como defende Neto (2020), observar é “entrar no mundo da criança, compreender o seu temperamento e os seus mecanismos de defesa” (p.42). A experiência permitiu-me reconhecer que, mesmo em berçário, as crianças comunicam intencionalmente através de gestos, expressões faciais, vocalizações e olhares, exigindo do educador uma escuta atenta, sensível e adaptada às suas necessidades individuais. Foi através deste reconhecimento que percebi o fascínio que a música suscitava nas crianças, levando-me assim a incluí-la nas atividades diárias, proporcionando momentos de alegria, expressão, desenvolvimento sensorial, prazer e ligação afetiva entre cuidadores e bebés, reforçando vínculos e proporcionando experiências de alegria compartilhada (Campbell & Scott-Kassner, 2013), assim como momentos onde as crianças tivessem a oportunidade de desenvolver a sua perceção auditiva, memória e linguagem, como também as suas competências de motricidade grossa e fina (Davies & Uzodike, 2021).



Figura 3 - Crianças durante momentos musicais

Esta capacidade de perceber sinais subtis não só enriquece a interação, como também informa a tomada de decisões pedagógicas, permitindo que as estratégias e atividades propostas respondam efetivamente às características e interesses de cada criança.

Além disso, a conjugação da observação com a colaboração da equipa reforçou a minha compreensão sobre a importância do diálogo profissional: discutir percepções, partilhar interpretações e refletir sobre práticas conjuntas possibilita uma leitura mais precisa do desenvolvimento infantil e fortalece a capacidade de intervenção pedagógica. Esta integração de observação cuidadosa e trabalho colaborativo contribuiu significativamente para a construção da minha identidade profissional, evidenciando que a prática educativa é simultaneamente relacional, reflexiva e em constante evolução.

1.4. APRENDER A ESCUTAR: CRIAR ESPAÇO PARA A AUTONOMIA

A compreensão do papel do educador na primeira infância passa necessariamente pela reflexão sobre a forma como se observa e se intervém nas ações das crianças. Muitas vezes, sem me dar conta, antecipava as suas necessidades, realizando tarefas por elas antes mesmo que tentassem. Esta postura impede reconhecer plenamente a capacidade de iniciativa e expressão da criança. Ao permitir-me observar atentamente cada ação e reação, comecei a compreender que as crianças são sujeitos ativos, capazes de tomar decisões e influenciar o seu próprio percurso de aprendizagem. Tal como defende Ferreira (2002), é fundamental reconhecer a criança como detentora de poder e tomada de decisão valorizando as suas produções simbólicas e as formas singulares de se relacionar com o mundo. Esta mudança de olhar constituiu um dos ganhos mais

significativos desta experiência, permitindo-me compreender que a função do educador não é substituir a criança na ação, mas sim criar condições para que esta se afirme como protagonista da sua aprendizagem. A criança deve ser vista como sujeito ativo, capaz de tomar decisões, expressar opiniões e influenciar o seu meio. Segundo Freire (2012), ao permitir que as crianças tenham voz ativa na sua aprendizagem e nas suas escolhas diárias, promovemos um crescimento mais confiante e equilibrado.



Figura 4 - Momentos de autonomia

Além disso, a escuta ativa do educador é essencial para reconhecer e valorizar as iniciativas das crianças. Como destacam Steffens e Silva (2023), escutar a criança é uma ação complexa e desafiadora para o educador da primeira infância, mas proporciona abertura às diferenças, respeito pelo outro, proximidade, participação, interpretação, compreensão e construção conjunta de significados.

Esta abordagem está alinhada com a pedagogia de Paulo Freire, que enfatiza a importância de uma prática educativa que respeite e valorize a autonomia do educando. Freire (2012) argumenta que a aprendizagem deve ser um processo de construção conjunta, no qual o educador e o educando dialogam e refletem criticamente sobre a realidade, permitindo que a criança se reconheça como sujeito da sua própria história.

Assim sendo, ao refletir sobre esta prática, percebi que adotar uma postura de observação atenta e escuta ativa não se limita a uma estratégia pedagógica, é um convite

constante para compreender a criança como sujeito autónomo, permitindo que o seu protagonismo se revele e que a sua voz seja legitimamente considerada no processo educativo.

1.5. ENTRE A OBSERVAÇÃO E A AÇÃO: DESENVOLVER O MEU OLHAR PEDAGÓGICO

A prática em creche possibilitou-me refletir profundamente sobre o papel do educador na criação de contextos que promovam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo das crianças. Compreendi que ser educador implica observar atentamente, escutar e responder às necessidades individuais, reconhecendo cada criança como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Garcia (2018) defende a importância de ambientes educativos que não inibam a livre iniciativa, mas que possibilitem escolhas, exploração e expressão, permitindo que as crianças experimentem, se arrisquem e aprendam de forma autónoma. Para tal, torna-se necessário aceitar que as planificações nem sempre se cumprem de forma linear, sendo o bem-estar e os interesses das crianças prioritários, e adaptando a intervenção pedagógica conforme a realidade concreta do momento.

Este percurso formativo reforçou ainda a consciência de que a construção da identidade docente é contínua e inacabada, acompanhando as mudanças dos contextos, das crianças e da própria evolução pessoal. Como sublinha Nóvoa (2017), ser educador implica um processo permanente de desenvolvimento, marcado pela reflexão, pela adaptação e pela aprendizagem ao longo da vida. A prática pedagógica exige, assim, flexibilidade, capacidade de observação e sensibilidade para compreender que cada criança possui ritmos, interesses e modos de expressão próprios. Cada experiência vivida neste contexto contribuiu para o fortalecimento da minha confiança, permitindo-me assumir decisões conscientes e refletidas, em alinhamento com as necessidades das crianças e os objetivos educativos.

Refletindo sobre o futuro, percebo que o papel do educador vai para além da transmissão de conhecimento, consiste em criar oportunidades que incentivem a autonomia, a iniciativa e o pensamento crítico, enquanto fomentam relações de confiança, empatia e colaboração. Cada atividade, cada momento de observação e cada intervenção representa uma oportunidade de aprender, experimentar e ajustar estratégias, fortalecendo tanto a minha prática educativa quanto o meu olhar pedagógico. Desse modo, este caminho exige compromisso com a reflexão contínua, com o trabalho em

equipa e com a valorização do protagonismo infantil, reconhecendo que os desafios do dia a dia são também oportunidades de crescimento.

2. REFLEXÃO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

No contexto de Jardim de Infância, tive o privilégio de realizar a minha Prática Pedagógica (PP) numa instituição pertencente à rede pública, situada na Gândara dos Olivais no concelho de Leiria, com um grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Sendo que oito crianças eram do sexo feminino e doze do sexo masculino.

Esta instituição era constituída por três edifícios. No edifício principal, estavam localizadas as Salas 1 e 2, assim como o refeitório, o gabinete das educadoras e auxiliares de ação educativa, para além destas valências, o edifício principal oferecia ainda duas casas de banho para uso das crianças, uma casa de banho para uso dos adultos e um refeitório. Nos outros dois edifícios, num deles localizava-se a Sala 3 que contava com uma casa de banho para uso das crianças e no outro funcionavam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), dinamizadas pela AMITEI de modo a otimizar e gerir a componente não letiva.

Para além destes 3 edifícios, a instituição contava ainda com um parque exterior, onde existiam 3 caixas de areia, 1 escorrega, 2 baloiços, vários triciclos e trotinetas, 1 trampolim, 1 casinha e vários brinquedos para brincar na areia.

A Sala de atividades onde desempenhei a minha PP era a Sala 2, situada no edifício principal e estava organizada em 11 áreas, todas com o seu propósito, mas ligadas umas com as outras, sendo elas as seguintes:

- A área do computador, que era utilizada pelas crianças para fazerem criações na aplicação “paint” e para realizar pesquisas quando surgiam dúvidas por parte das mesmas;
- A área das plantas, onde se encontram duas plantas, sendo que todas as semanas eram nomeadas duas crianças para as regarem;
- A área da biblioteca, onde se encontravam alguns livros, fantoches, dedoches e um pufe onde as crianças se sentavam enquanto exploravam os materiais disponíveis;

- A área do recorte e da colagem, onde, tal como o nome indica, as crianças podiam recortar e colar diversas folhas disponíveis.;
- A área da plasticina, onde as crianças possuíam à sua disposição rolos de cozinha pequenos e outro tipo de recursos para utilizarem nas suas construções.
- A área do tapete, onde eram realizadas as reuniões matinais e após almoço, e onde era também realizada a leitura de histórias;
- A área da escrita, onde as crianças tinham à sua disposição esferográficas, folhas pautadas e os seus nomes escritos em vários papéis, para que as mesmas tentassem escrever o seu nome, ou o de outra criança;
- A área da pintura, onde existiam tintas de diversas cores e folhas A3, sendo quando criam realizar uma pintura, as crianças tinham de pendurar a folha numa mola colada num papel de cenário colorido;
- A área do faz-de-conta, constituída por objetos do quotidiano;
- A área dos jogos, sendo composta por jogos como puzzles (de maior e menor dimensão), legos, jogos de encaixe, entre outros;
- A área da caixa de luz, onde existiam várias figuras translúcidas, transparentes e opacas para as crianças explorarem;
- E por fim a área do desenho, onde as crianças tinham à sua disposição lápis de cor e canetas de feltro para desenharem e pintarem a seu gosto.



Figura 5 - Áreas disponíveis na Sala

O grupo era um grupo intercultural, uma vez que existiam crianças com diferentes nacionalidades, cinco crianças brasileiras, uma criança indiana, duas crianças ucranianas, uma criança paquistanesa, uma criança marroquina, uma criança argentina e uma criança venezuelana. Contudo, o que realmente tornava o grupo intercultural era o facto de, tal como afirma Ramos (2001), estas diferenças culturais serem utilizadas para enriquecer o contexto educativo. Desse modo, o Projeto Curricular do grupo, definido pela Educadora titular do grupo, tinha como principal objetivo a interculturalidade, para que dessa forma as crianças pudessem conhecer e valorizar outras culturas e tradições.

No que toca aos interesses este grupo demonstrava bastante interesse pela área dos jogos onde realizavam puzzles e faziam construções com legos, pela área da pintura e do desenho onde podiam deixar a sua imaginação fluir, realizando assim pinturas abstratas ou de situações do seu quotidiano, pela área do faz de conta, onde, tal como referem Fischer et al. (2021), “a criança pode imaginar-se adulta através da imitação das atividades observadas no seu quotidiano” (p.1), e gostavam bastante de criar e ouvir histórias onde o bem prevalecesse sobre o “mal”.

No que se refere ao desenvolvimento físico, as crianças já demonstravam alguma destreza nas habilidades de motricidade grossa, bem como em certas competências de

motricidade fina, como, por exemplo, o uso da tesoura para recorte.

No que toca às relações sociais, as crianças deste grupo eram um pouco conflituosas, o que é “normal”, pois as mesmas encontravam-se no estágio de desenvolvimento pré-operatório, e segundo Papalia e Olds (2001), neste estágio as crianças não conseguem “assumir o papel de uma outra pessoa” (p.225), isto é, são incapazes de se colocarem no lugar do outro e aceitar as suas opiniões e escolhas, o que posteriormente levava à existência de conflitos entre elas. Estes conflitos por vezes eram resolvidos entre as próprias crianças, por outras vezes era necessária a intervenção do adulto, para tornar estes episódios menos frequentes, foi necessário criar estratégias como por exemplo evitar que certas crianças estivessem no mesmo espaço, criar uma rotatividade durante as atividades e criar dinâmicas que envolvessem movimento para as crianças despendarem energia.

2.2. SER EDUCADORA EM JARDIM DE INFÂNCIA: OS DESAFIOS E A SUA RESOLUÇÃO

O início desta experiência em Jardim de Infância foi particularmente desafiador, uma vez que representava uma série de primeiras vezes para mim: era a primeira vez a trabalhar com crianças daquela faixa etária, a primeira vez num contexto de ensino público e também a primeira vez que iria elaborar um portefólio e trabalhar com a metodologia de projeto.

A entrada no contexto público trouxe desafios significativos. Ao comparar com os contextos das minhas Práticas Pedagógicas anteriores, percebi, após alguma reflexão, várias diferenças marcantes. Nas experiências anteriores, havia uma forte articulação entre as salas, sentia-se um verdadeiro espírito de grupo, com ligações constantes entre crianças, educadores, auxiliares e até os pais. Era como se existisse uma única comunidade educativa, coesa e colaborativa. Já no contexto público, deparei-me com uma realidade distinta: cada grupo funcionava de forma mais autónoma e cada sala parecia operar de forma independente, o que contrastava bastante com aquilo a que estava habituada.

Dentro da sala era notável a cooperação entre a educadora e a auxiliar, assim como entre as crianças, no entanto, essa cooperação era vivida apenas com as pessoas presentes na sala. É certo que existiam reuniões de educadoras, é certo que as crianças brincavam umas com as outras no parque exterior, mas esses eram praticamente os únicos

momentos em que as salas se misturavam e se tornavam num só grupo.

Também as condições da própria instituição foram um choque para mim, eu sabia que não ia encontrar as mesmas infraestruturas que encontrei no contexto privado, no entanto, também não estava à espera de uma diferença tão notória, principalmente nas condições para os adultos.

Isto fez-me também pensar e refletir sobre o que é ser educadora num Jardim de Infância em certas instalações da rede pública, não é que nos outros contextos as educadoras tenham a sua atividade letiva mais facilitada, mas o que é certo é que possuem outras condições. Naquela instituição existia um pequeno gabinete, mas era difícil estarem lá mais que duas educadoras ao mesmo tempo, as refeições e trabalhos que por vezes eram realizados na hora de almoço tinham de ser feitos na própria sala, apenas existia uma casa de banho para os adultos, então tínhamos de fazer fila para a utilizarmos. Tal como refere Atyah (2020), a falta de qualidade do ambiente interior afeta o desempenho e a produtividade dos educadores, podendo prejudicar as suas práticas de ensino, e neste contexto senti exatamente isso.

Outra das minhas dificuldades neste contexto foi o facto de o grupo de crianças ser grande e com idades tão distintas entre si. As crianças por si só já são diferentes umas das outras e cada uma tem os seus interesses e leva o seu tempo (Costa e Silva, 2018, p.2), mas estas diferenças tornam-se ainda mais visíveis em crianças com idades tão díspares, e esse aspeto fez com que precisasse de alterar um pouco a minha forma de ser educadora, de tal modo passei a dar atenção a situações que me deixavam desconfortável, tornando-as o “ponto de partida para a melhoria da qualidade educativa” (Laevers e Portugal, 2018, p.100).

Nesse sentido, tive de encontrar estratégias para conseguir acalmar-me e também para acalmar o grupo, o que foi também uma grande dificuldade. O grupo tal como referi acima era grande, o que no contexto público é normal, contudo, o facto de serem tantas crianças e todas tão diferentes umas das outras tornava aquele grupo um pouco difícil. Por exemplo, nos momentos do tapete, eu tinha bastante dificuldade em me fazer ouvir, pois neste momento as crianças estavam todas sentadas no mesmo espaço, o que levava a conflitos entre elas, distrações e muito barulho, embora sentisse esta dificuldade de me fazer ouvir e até mesmo de me ouvir a mim mesma, sabia que, e tal como referem

Sousa e Tiellet (2024) “A autoridade, quando utilizada na intenção de orientar [...], é necessária”(p.6), assim sendo tive de encontrar uma estratégia para me conseguir fazer ouvir, algo que com o tempo consegui atingir, utilizando estratégias como por exemplo calar-me e colocar o dedo no ar para poder eu mesma falar.



Figura 6 - Momento do tapete

Outra grande dificuldade que senti durante esta prática foi o cumprimento das planificações, embora as mesmas estivessem estruturadas com limites de tempo, senti bastante dificuldade em respeitar esses limites, pois as crianças, maior parte das vezes não conseguiam realizar a atividade no tempo estipulado, mesmo colocando a mesma atividade em mais do que um dia na planificação, por vezes havia dificuldade em colocar-lhe um fim.

Para superar esta dificuldade, o facto de trabalhar com o meu par pedagógico foi bastante útil, tornou-se muito mais fácil conseguir organizar a planificação e a sua dinamização com a ajuda de um par, tal como refere Damiani (2008) “o trabalho colaborativo [...] apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (p. 218), a meu ver esta afirmação faz bastante sentido, pois esta estratégia de colaboração foi algo que eu e o meu par pedagógico sempre utilizamos e que para nós foi bastante benéfico.

2.3. *A FAMÍLIA TAMBÉM FAZ PARTE DO GRUPO: ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NAS PROPOSTAS REALIZADAS*

O envolvimento das famílias na educação pré-escolar é amplamente reconhecido como um fator essencial para o desenvolvimento global das crianças. Anders e Cohen (2019) afirmam que o envolvimento familiar é importante não só para o desenvolvimento acadêmico das crianças como também para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Contudo, na prática, envolver as famílias de forma ativa e contínua revelou-se um grande desafio.

Nesta PP, em conjunto com o meu par pedagógico, procurei criar oportunidades onde as famílias pudessem participar através de propostas simples, enviadas para casa, de modo a promover um momento de partilha entre adultos e crianças. Um destes exemplos encontra-se explícito na planificação dos dias 20 e 21 de maio de 2024 (Anexo III), onde se afirma que “temos intenção de envolver as famílias desafiando-as a construir um escorpião em casa com as crianças”. No entanto, tanto nesta proposta como noutras, a adesão das famílias foi irregular.

Cada família é única e, por isso, é possível que algumas delas não tivessem disponibilidade para realizar determinadas tarefas, como a construção do escorpião. Para além disso, importa considerar a diversidade cultural vivida no grupo, onde existiam pais que nem sequer falavam português, o que pode ter contribuído para não se sentirem confortáveis ou seguros para participarem nestas propostas. De acordo com Mata e Pedro (2021), é fundamental que o Jardim de Infância promova “processos de equidade e justiça social” (p.11). E, neste aspeto, reconheço que talvez não tenha conseguido chegar a todas as famílias da forma desejada.

Contudo, esta ausência foi, em parte, contrariada, no final da PP, aquando da apresentação do projeto realizado ao longo das semanas de intervenção.



Figura 7 - Apresentação do projeto

Nesse momento, e tal como referido na reflexão referente aos dias 3, 4 e 5 de junho de 2023 (Anexo IV), foi visível que as famílias conheciam bem o grupo, tanto às crianças como a nós, educadoras estagiárias. Este acontecimento inesperado revelou que, mesmo sem uma participação ativa, as famílias estiveram envolvidas de forma indireta, através do olhar e dos relatos das crianças. Esta “presença invisível” mostrou-me que o envolvimento das famílias pode assumir diversas formas.

Esta oposição entre a resposta pouco expressiva que se foi sentido ao longo da PP e o reconhecimento claro no momento final do projeto levanta questões importantes sobre as minhas expectativas e a forma como entendo a participação da família. Esta experiência demonstrou-me que a presença física não é condição obrigatória para que o envolvimento seja significativo. Como defendem Mata e Pedro (2021), a participação das famílias é multidimensional, podendo ocorrer através da fala com as crianças, com os pais de outras crianças, ou ainda quando convidam colegas do seu encarregando para brincarem na sua casa.

Em suma, esta experiência permitiu-me compreender que, embora o envolvimento ativo e direto das famílias seja o mais benéfico, é fundamental reconhecer e valorizar outras formas de participação que, embora menos visíveis, são igualmente significativas. Este envolvimento indireto, refletido na apresentação final do projeto, constitui uma ponte valiosa entre a escola e a família.

2.4. *“MAS AFINAL QUE ANIMAL É ESTE?”: A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO*

A implementação da metodologia de trabalho por projeto (MTP) neste contexto revelou-se um desafio rico em aprendizagens, mas também muito exigente a vários níveis.

Nesta abordagem, a participação ativa das crianças é promovida, integrando-as num “estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 2009, p. 2), é necessário ainda ter em conta que este tópico deve partir das questões e interesses das mesmas.

No projeto que desenvolvi, a questão-problema, “Mas afinal que animal é este?”, surgiu durante a realização de uma atividade onde foram utilizados vários animais de borracha, um desses animais era um escorpião, e enquanto algumas crianças o reconheceram como sendo esse animal, outras identificaram-no como sendo outro animal, como por exemplo uma barata ou um lagostim, estas dúvidas entre as crianças, desencadearam assim um processo coletivo de pesquisa e descoberta, o dito projeto.

A definição da questão inicial não foi uma dificuldade, contudo, existiu alguma dificuldade em criar condições para que as crianças explorassem a sua dúvida sem receberem respostas imediatas, para tal foi necessário assumir um papel de facilitadora que privilegiava o diálogo, a investigação e a experimentação, respeitando o ritmo e promovendo a autonomia das crianças.

Para além desta dificuldade, a dinâmica comportamental do grupo também tornou esta implementação mais complexa, o grupo tinha comportamentos desafiadores e episódios frequentes de conflito, que muitas das vezes acabavam por interromper o fluxo das atividades. Esta situação obrigou-me a refletir sobre as minhas estratégias pedagógicas, optando assim por atividades com curta duração, onde existia uma rotatividade de elementos e eram divididas por fases, no meio desta atividade sempre que necessário existiam ainda momentos de mediação de conflitos.

Esta abordagem pedagógica é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite et al., 1989, p.140).

Assim sendo, ao longo do processo, as atividades diversificaram-se e interligaram

múltiplas linguagens e áreas de conhecimento presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), permitindo às crianças que colocassem questões, resolvessem problemas e buscassem um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos, 2012), através da pesquisa em enciclopédias e recursos digitais, na construção coletiva de um habitat para o escorpião e na produção de outros animais em pasta de modelar, numa resposta criativa e empática à sensação de solidão que o mesmo aos olhos das crianças parecia sentir. Para além disso, a dramatização de histórias e a pintura com os pés para criação de um painel coletivo enriqueceram a expressão oral, plástica e simbólica do grupo.



Figura 8 - Atividades realizadas durante o projeto

É importante também referir que a criação do Diário de Projeto proporcionou um espaço de reflexão e documentação das descobertas e aprendizagens, consolidando o percurso e possibilitando a partilha com a restante comunidade educativa.

Em suma, este trabalho deixou bastante evidente que o valor do processo supera frequentemente o produto final. A elaboração deste projeto tornou-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências relacionais e emocionais, para a aprendizagem da cooperação, da escuta ativa e da resolução de conflitos.

Posto isto, a minha PP sofreu uma transformação profunda, confirmando-me que o trabalho por projeto é, de facto, uma metodologia transformadora, que potencia

aprendizagens significativas e humanizadoras, criando espaços onde o conhecimento, a emoção e a relação se entrelaçam para além do simples ensino de conteúdos.

2.5. *A CONSTRUÇÃO DO MEU PRIMEIRO PORTEFÓLIO: AVALIAÇÃO PARA E COM A CRIANÇA*

Durante esta Prática Pedagógica realizei a construção de um portefólio que constituiu uma das minhas primeiras experiências na recolha e organização de evidências de aprendizagem. Este instrumento teve como principal objetivo registar momentos significativos do percurso de uma criança do grupo, neste caso com 3 anos de idade, evidenciando as suas conquistas, interesses e desenvolvimento nas várias áreas.

O portefólio integrou uma diversidade de materiais, tais como fotografias de atividades realizadas, produções gráficas, desenhos livres, registos escritos de observação e momentos partilhados com a família. Além disso, elaborei também uma avaliação global, com base nas áreas do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Essa avaliação permitiu-me descrever o progresso da criança ao longo do tempo. Por exemplo, a nível motor, foi possível constatar a sua crescente autonomia e domínio das competências motoras, em conformidade com os marcos de desenvolvimento descritos por Papalia e Martorell (2022). No plano cognitivo, verificou-se uma evolução clara na linguagem, com melhorias na pronúncia de determinadas palavras, o que, segundo Papalia e Olds (2001), é expectável na faixa etária entre os 3 e os 6 anos, período esse em que as crianças se tornam mais competentes em diversas áreas cognitivas. A nível psicossocial, a criança revelou-se sociável, empática e com forte capacidade de estabelecer relações afetivas com os pares, evidenciada nas amizades que criou e na atenção que manifestava pelos sentimentos dos outros.



Figura 9 - Capa do Portefólio

Apesar da diversidade dos dados recolhidos e do exercício avaliativo realizado, reconheço que o portefólio teve um foco no adulto. A seleção dos conteúdos e a respetiva avaliação foram feitas exclusivamente por mim, sem a participação direta da criança, e não foram criadas oportunidades regulares para que expressasse os seus sentimentos, opiniões ou preferências acerca das experiências vividas. Tal como referem Laevers e Portugal (2018), crianças, adultos e famílias devem estar incluídos no processo de planificação e avaliação, mas neste caso, esta inclusão, embora existisse, não foi significativa. Esta limitação poderá estar, em parte, relacionada com a idade da criança e com as suas características individuais, pois a mesma tratava-se de uma criança reservada, com poucas manifestações verbais, o que dificultou a criação de momentos de diálogo mais aprofundado sobre o seu próprio percurso. Esta característica ficou particularmente evidente numa das secções do portefólio, onde lhe perguntei o que queria ser quando fosse grande e a sua resposta foi apenas: “Não sei, não quero ser nada”.

No entanto, a ausência da voz da criança não pode ser unicamente atribuída ao seu perfil comunicativo, exige também uma maior intencionalidade pedagógica da minha parte para tornar a sua participação ativa. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 2016) destacam a importância de escutar a criança e envolvê-la ativamente na avaliação das suas aprendizagens. Também autores como Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013) defendem uma abordagem participativa, em que o portefólio é construído com a criança e não apenas sobre ela. Para estes autores, a aprendizagem consiste num processo que requer a intervenção dos seus principais atores

(criança, pais e educadores). Salienta-se que, quando a documentação pedagógica é realizada com a participação de todos estes atores, as crianças reconhecem-se, sentem-se felizes, procuram comunicar, compreendem e exprimem os seus caminhos do aprender (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008). No caso específico, não consegui envolver todos estes autores na construção, o que provavelmente diminuiu o significado do portefólio para a criança.

Assim, percebi a importância de envolver de forma mais efetiva as famílias e a própria criança, para que o portefólio deixe de ser um mero documento produzido pelo adulto e se transforme num verdadeiro espaço de partilha, reflexão e co-construção do conhecimento. Esta reflexão crítica reforça a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas mais intencionais e inclusivas, que respeitem o ritmo e as formas de expressão de cada criança.

Em suma, esta experiência serviu não só para consolidar as minhas competências na recolha e organização de evidências, mas também para realçar a dimensão ética e relacional da avaliação na Educação de Infância, que deve colocar a criança no centro do processo, reconhecendo-a como sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Tal como referem Laevers e Portugal (2018), a avaliação é “um processo que deve ser continuado, participativo e democrático” (p.7).

3. REFLEXÃO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

No contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), tive o privilégio de realizar ambas as Práticas Pedagógicas (PP) numa instituição pertencente à rede pública, situada na Guimarães no concelho de Leiria, no 1.º semestre com uma turma de 1.º ano e no 2.º semestre com uma turma de 4.º ano.

A instituição, para além das salas onde realizei a minha PP, dispunha ainda de mais 3 salas, uma Sala de Jardim de Infância, a Sala do 2.º ano e a Sala do 3.º ano. Para além das salas existia ainda um refeitório, e no exterior havia um campo de futebol, algumas mesas de piquenique, um escorrega, uma caixa de areia e um alpendre onde as crianças se abrigavam durante o intervalo nos dias de chuva.



Figura 10 - Escola EBI da Guimarães

A escola oferecia ainda aos alunos uma pequena biblioteca, constituída por dois armários onde os livros estavam guardados, e duas casas de banho, uma destinada ao sexo masculino e outra destinada ao sexo feminino. Ademais destes cómodos, existiam ainda três arrecadações, duas casas de banho destinadas aos adultos, uma sala de trabalho para os professores e uma sala onde os mesmos realizavam as suas refeições.

No que toca aos recursos humanos, a instituição contava com cinco professores do 1.º CEB, uma educadora de infância, uma professora de ensino especial e três auxiliares da ação educativa, sendo que uma delas era responsável pela sala de JI e as restantes pelas salas do 1.º CEB.

Dentro desta escola, vivia-se um espírito muito forte de entreajuda, tanto entre professores como entre os alunos. No recreio as turmas estavam todas juntas, inclusive a turma de JI, e as crianças brincavam todas umas com as outras, não existindo distinção devido ao ano de escolaridade, sexo ou idade. Em relação ao pessoal docente e não docente também não existia qualquer distinção, ajudando-se uns aos outros em prol da instituição e do bem-estar dos alunos que a frequentavam.



Figura 11 - Pessoal docente e estagiárias durante uma atividade conjunta

3.2. SER PROFESSORA NUMA TURMA DE 1.º ANO DO 1.º CEB

A turma de 1.º ano era composta por dezassete alunos, com idades entre os seis e os sete anos, dos quais nove eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. Em termos de diversidade cultural, três alunos possuíam nacionalidade brasileira e uma aluna nacionalidade cabo-verdiana.

Tal como afirma Ferrão Tavares (2000) é importante refletir sobre a organização da sala de aula como meio de facilitar a interação entre o professor e os alunos, assim como dos alunos entre si, desse modo a sala desta turma encontrava-se organizada da seguinte forma: ao abrir a porta existia um pequeno corredor, onde se encontrava uma estante que os alunos utilizavam para guardar alguns materiais, duas mesas de apoio, onde os alunos se dirigiam quando necessitavam de ajuda mais centralizada, um painel de cortiça e abaixo do mesmo cabides; no final do corredor encontrava-se a secretária da professora, que era formada por duas mesas em L; na sala propriamente dita as mesas estavam organizadas em quatro filas de duas mesas, estando todas viradas para o quadro,

à volta do quadro encontravam-se colados alguns cartazes com letras e no quadro em si, encontravam-se afixadas silabas; na parede das janelas, além das três janelas, estavam afixadas as regras da sala e também um pequeno cartaz onde eram escritos os nomes dos ajudantes de cada dia; na parede oposta às janelas, podíamos observar um segundo painel de cortiça onde estava afixada a tabela do 100, e à semelhança do que existia no corredor, também abaixo deste painel existiam cabides; no fundo da sala encontravam-se dois armários onde eram guardados diversos materiais e uma mesa de apoio.



Figura 12 - Sala do 1.º ano

No que toca aos interesses da turma, os alunos demonstravam grande interesse por jogos, embora surgissem algumas dificuldades na gestão de conflitos em atividades de grupo. Atividades como fichas e cálculo livre também despertavam motivação, contudo, não por parte de todos os elementos da turma. No recreio, os alunos privilegiavam espaços naturais, sendo que os rapazes realizavam brincadeiras mais físicas e as raparigas jogos com expressão verbal (Papalia e Martorell, 2022).

Em termos de desenvolvimento cognitivo, observei níveis distintos de competência na leitura, escrita e cálculo, refletindo o carácter progressivo destas aprendizagens (Ribeiro, 2005). Já no desenvolvimento físico, foi visível que todos os alunos tinham bem desenvolvidas tanto as habilidades motoras grossas como as finas, sendo que a caligrafia nesta fase não foi considerada, pois era uma habilidade que os alunos estavam a adquirir naquele momento.

3.2.1. DESAFIOS VIVENCIADOS DURANTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica que desenvolvi ao longo das várias semanas de intervenção com esta turma constituiu uma experiência profundamente enriquecedora, não apenas para a consolidação dos meus saberes teóricos, mas sobretudo para o meu crescimento pessoal e profissional enquanto futura professora.

A observação revelou-se, mais uma vez, uma ferramenta central na prática. Observar os alunos, as suas rotinas e reações permitiu-me antecipar dificuldades, adaptar propostas e compreender melhor as dinâmicas da turma. Tal como sublinha Alarcão (2001), a observação é uma atitude reflexiva que possibilita ao professor repensar a sua ação em função do que acontece em sala de aula.

Ao longo do percurso, compreendi que o erro, tanto o meu como o dos alunos, deve ser entendido como parte integrante da aprendizagem. Durante a prática, vivi um episódio onde, devido a um erro meu e ao facto de não o querer admitir, prejudiquei tanto o meu desempenho como o dos alunos. Após ter refletido sobre esse episódio, percebi que é bastante importante na nossa prática como professores mostrarmos que até nós erramos, de modo a mostrar aos alunos que o erro faz parte da aprendizagem. A forma como encarei os meus próprios erros após esse episódio contribuiu para normalizar o erro enquanto oportunidade de reflexão. Tal como refere Silva (2008), “desde que conscientemente elaborado, o erro torna possível a oportunidade de revisão e avanço, permite fazer uma síntese mental, integrando o fazer ao sentir, gerando o prazer e o criar na aprendizagem” (p.102). Neste sentido, Perrenoud (2002) lembra que o professor reflexivo é aquele que se questiona e se adapta constantemente, aprendendo também com as situações de falha.

A gestão da sala de aula revelou-se outro desafio recorrente. Em alguns momentos, senti dificuldade em impor a minha voz sem recorrer a modelos excessivamente rígidos. No entanto, percebi que a autoridade pedagógica se constrói mais pela consistência e pelo respeito mútuo do que pelo controlo. Tal como refere Januário (2013), para que exista um desenvolvimento integral, é necessário que a afetividade e a autoridade estejam presentes na sala e se equilibrem uma à outra. Esta foi uma das aprendizagens mais marcantes deste contexto, permitindo-me desenvolver uma autoridade baseada na proximidade e não no medo.

Contudo, estas atividades exigiram de mim flexibilidade. Percebi que, mesmo com planificações cuidadosas, os imprevistos são inevitáveis e requerem capacidade de adaptação. Alarcão (2001) e Perrenoud (2002) sublinham que o professor reflexivo deve estar preparado para gerir a incerteza, transformando obstáculos em oportunidades de aprendizagem.

Outro eixo central foi a dimensão emocional e relacional. A sinceridade com que partilhei momentos de fragilidade e a forma como incentivei os alunos a expressarem as suas dificuldades ajudaram a criar um clima de confiança. Goleman (2010) explica que a capacidade de reconhecer e gerir emoções próprias e alheias é fundamental para a qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente, para a aprendizagem.



Figura 13 - Abraço de despedida no último dia de PP

3.2.2. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Face aos desafios encontrados durante a prática pedagógica, tornou-se essencial recorrer a estratégias que me permitissem responder de forma ajustada às necessidades dos alunos e às exigências do contexto educativo. Através da reflexão contínua e da experimentação consciente, fui construindo um conjunto de práticas que favoreceram não só a gestão da sala de aula, como também a promoção de aprendizagens significativas e o fortalecimento das relações pedagógicas.

A observação revelou-se uma ferramenta central na minha prática pedagógica. Observar os alunos, as suas rotinas e reações permitiu-me antecipar dificuldades, adaptar

propostas e compreender melhor as dinâmicas da turma. Tal como sublinha Alarcão (2001), a observação é uma atitude reflexiva que possibilita ao professor repensar a sua ação em função do que acontece em sala de aula. Esta estratégia permitiu-me agir com maior intencionalidade, ajustando intervenções e promovendo um ambiente mais responsivo às necessidades dos alunos.

Complementarmente à observação, a escuta ativa teve um papel decisivo. Escutar os alunos, não apenas nas suas palavras, mas também nos seus gestos e expressões, revelou-se essencial para construir uma relação de confiança. Barreiras e Artur (2022) defendem que a escuta da criança é uma condição indispensável para que as práticas pedagógicas se tornem mais inovadoras e significativas, mostrando que a aprendizagem ganha qualidade quando o professor reconhece a voz do aluno e a integra no processo educativo.

O facto de trabalhar em par pedagógico e com o apoio tanto da professora cooperante como da professora supervisora ajudou-me bastante a superar esse meu desafio. A entajuda, a partilha de responsabilidades e a reflexão conjunta permitiram-me crescer e encarar a docência como uma prática colaborativa. De acordo com Formosinho et al. (2012), o trabalho em equipa potencia mudanças através do espírito de cooperação e da aceitação de diferentes formas de abordar os problemas, sendo essencial ao desenvolvimento profissional.

O lúdico revelou-se outro aspeto de grande relevância. Os jogos e as atividades não tão estruturadas mostraram-se ferramentas pedagógicas altamente eficazes, aumentando a motivação e a participação dos alunos. Anastácio et al. (2022) destacam que o jogo, enquanto processo de aprendizagem, exige coordenação de perspetivas, tomada de decisões e interpretação de papéis, aspetos esses que observei na prática. Além disso, estas atividades de carácter mais lúdico reforçaram a cooperação entre pares e o respeito por regras, trabalhando assim competências sociais de grande importância.

Uma das atividades em que os alunos mais se empenharam e mostraram interesse foi uma atividade “científica” com carácter mais lúdico, que consistiu em fazer neve e, em seguida, fazer bonecos de neve com a mesma. Quando planificámos esta atividade, pensámos que teria tudo para correr mal. No entanto, os alunos empenharam-se a 100%, colaborando uns com os outros e respeitando todas as indicações dadas.



Figura 14 - Bonecos de "neve" feitos por os alunos

Neste contexto, compreendi também a importância de equilibrar fantasia e realidade. Atividades experimentais e a leitura de obras literárias despertaram a imaginação dos alunos, enquanto os aproximaram de novos conhecimentos. Gardner (2005) defende que experiências criativas e diversificadas podem estimular múltiplas inteligências, enquanto John-Steiner (2000) sublinha o papel da colaboração e da criatividade em contextos educativos. Estas perspetivas reforçam a ideia de que o recurso à literatura e ao imaginário pode promover aprendizagens significativas.

Por fim, a consistência das rotinas revelou-se crucial, conferindo segurança aos alunos e facilitando a gestão do tempo. Hattie (2009) salienta que a gestão eficaz do tempo e do ambiente de sala de aula é um dos fatores que mais impacta a aprendizagem, confirmando a relevância de práticas organizadas e estruturadas.

De forma geral, esta prática pedagógica foi determinante para o meu crescimento enquanto futura professora. Ao longo do percurso enfrentei dificuldades, errei, corriji e melhorei, mas, acima de tudo, consolidei a minha vocação. Como sublinha Nóvoa (2017), a identidade profissional docente constrói-se num processo contínuo de reflexão e de confronto com a prática, e foi exatamente isso que esta experiência me proporcionou.

3.3. *SER PROFESSORA NUMA TURMA DE 4.º ANO DO 1.º CEB*

A turma do 4.º ano era constituída por vinte alunos, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos, sendo que onze eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. A diversidade cultural era algo que estava bastante presente nesta turma, existindo seis alunos com nacionalidade brasileira e um com nacionalidade ucraniana.

No que toca à organização da sala, pude observar que na parede da porta existiam dois painéis de cortiça onde se encontravam afixadas algumas informações como a constituição da turma, um calendário e diversos cartazes didáticos, entre estes dois painéis, estava localizado o quadro branco e abaixo do painel encostado à porta encontrava-se ainda uma mesa de apoio. Na mesma parede existia ainda uma outra mesa que era utilizada pela professora e em frente a esta mesa ficava então situada a secretária. Na parede à esquerda da mesma, além de duas janelas, existiam também dois armários onde eram guardados diversos materiais. Na parede em frente ao quadro branco encontravam-se mais dois painéis de cortiça onde eram expostos alguns trabalhos dos alunos e, à semelhança do que acontecia na parede referida, entre esses dois painéis existia um quadro de giz, que era utilizado para colocar informações importantes.

Do lado direito dessa parede, encontravam-se mais dois armários, onde eram guardados alguns materiais pessoais dos alunos, para além disso, eram utilizados também para formar uma espécie de parede, dividindo a sala. Neste espaço existiam um balcão com prateleiras onde eram guardados materiais, uma mesa com um computador, uma mesa de apoio, uma pia e uma arrecadação.

Por fim, na parede à direita da porta encontrava-se mais um painel de cortiça onde estavam afixados alguns cartazes didáticos.



Figura 15 - Sala do 4.º ano

No que diz respeito aos interesses dos alunos, e com base nos dados recolhidos através de um questionário (Anexo V), verifiquei uma clara preferência pelas atividades ao ar livre, nomeadamente o brincar com os colegas, sendo o futebol mais referido pelos rapazes e o brincar de forma geral pelas raparigas. As disciplinas favoritas variavam, mas de modo geral destacaram-se a educação física e o estudo do meio. A maioria dos alunos revelou uma atitude positiva em relação ao trabalho em grupo, o que influenciou diretamente a promoção de práticas colaborativas em sala de aula.

As principais dificuldades identificadas relacionam-se com a gestão de conflitos interpessoais, frequentemente geradores de desorganização e ruído. E em termos disciplinares, as áreas de maior dificuldade eram o português e a matemática, com destaque para as operações com algoritmo e os números decimais.

No plano cognitivo, os alunos demonstraram autonomia, capacidade de concentração e desenvolvimento de um pensamento lógico e estruturado (Papalia e Martorell, 2022). Eram capazes de aplicar conhecimentos a novas situações e justificar as suas respostas com coerência (Melchiori e Rodrigues, 2014), embora em algumas situações ainda necessitassem de orientação na organização das ideias e na gestão do tempo.

Fisicamente, observei diversidade no ritmo de crescimento, sendo visíveis diferenças nas habilidades motoras finas, como na legibilidade da escrita e no manuseamento de materiais (Melchiori e Rodrigues, 2014). Os alunos apresentavam níveis elevados de energia, o que exigia pausas frequentes e propostas de atividades mais dinâmicas.

Socialmente, foi notável uma valorização crescente das relações de amizade e do sentimento de pertença ao grupo. Surgindo assim o desenvolvimento de competências

como a cooperação, o diálogo e a resolução de conflitos, apesar de ainda serem necessários momentos de mediação.

3.3.1. DESAFIOS VIVENCIADOS DURANTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao longo das semanas de intervenção fui confrontada com desafios, conquistas e momentos de reflexão que me permitiram solidificar saberes, questionar práticas e crescer enquanto futura professora.

Um dos maiores desafios que enfrentei foi, mais uma vez, a gestão da sala de aula. Percebi que impor regras exige coerência entre o que se diz e o que se faz, sob pena de perder a confiança dos alunos. Esta aprendizagem foi adquirida diretamente na prática, evidenciando a importância imediata da coerência. Todavia, após refletir sobre o tema, atribuí ainda maior relevância a este princípio: a coerência entre aquilo que digo, faço e escrevo é tão importante quanto o ensino dos conteúdos.

Compreendi, assim, que a autoridade pedagógica não deve assentar em modelos de soberania, mas sim na consistência, no respeito e na qualidade da relação estabelecida. Ser firme não implica deixar de ser próxima. Durante o período desta PP, ocorreu o meu aniversário, e nesse dia foi visível que o equilíbrio entre rigor e afetividade é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem positivo. No leccionamento das aulas precisei de afirmar a minha autoridade, mas no final do dia vivemos todos juntos um momento de grande proximidade e afeto.



Figura 16 - Momento de celebração com a turma

A dimensão emocional atravessou toda a prática, destacando-se momentos em que os alunos manifestaram desrespeito perante os colegas. Esta realidade levou-me a refletir

sobre a necessidade de educar também para valores, promovendo um ambiente de empatia, inclusão e respeito, onde cada criança se sinta valorizada. A inteligência emocional, conforme refere Goleman (2010), é indispensável para relações saudáveis e para a aprendizagem. A escola deve ser entendida como espaço de humanização, onde se aprende não apenas a ler e escrever, mas sobretudo a ser e a conviver, numa perspectiva defendida por Freire (2012).

3.3.2. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Superar os desafios da prática pedagógica exigiu mais do que conhecimento teórico, implicou reflexão, adaptação e intencionalidade. Ao longo da intervenção, fui construindo e ajustando estratégias que me permitiram responder às necessidades dos alunos, gerir imprevistos e promover aprendizagens significativas. A seguir, apresento as principais abordagens que marcaram este percurso e que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Desde o início, percebi que a planificação é essencial para a confiança do professor. Tal como referem Duarte e Moreira (2019), a planificação é um documento que organiza o “processo-tempo no qual os docentes dão sentido à sua prática” (p.176), isto é, orienta o professor de modo que o mesmo saiba em que momento vai fazer o quê e quais os recursos necessários para a sua atividade letiva. Porém, rapidamente ficou evidente que, por mais cuidado que exista na preparação, os imprevistos são inevitáveis.

Por exemplo, durante esta PP ocorreu um apagão que afetou toda a Península Ibérica. Por azar, nessa tarde tínhamos planificado várias atividades nas quais era necessária energia, mas, face à situação, foi necessário alterar as dinâmicas programadas. O livro que seria utilizado para consolidar os conteúdos tornou-se o indutor, e as rochas que seriam utilizadas para uma caça ao tesouro foram substituídas por imagens projetadas no quadro.

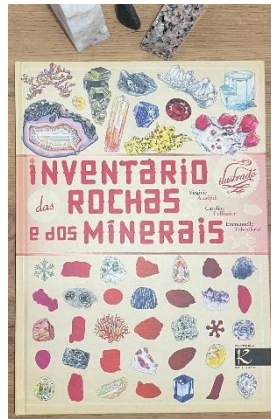


Figura 17 - Livro e algumas amostras utilizadas

Esta experiência mostrou-me que a flexibilidade é uma competência essencial, sendo indispensável saber gerir a imprevisibilidade e transformar obstáculos em oportunidades de aprendizagem. Assim, compreendi que, tal como defende Imbernón (2000), o processo de ensino-aprendizagem “depende, em grande parte, da planificação e da preparação dos recursos pedagógicos com antecedência” (p.61), contudo, o imprevisto faz igualmente parte da prática docente.

A prática mostrou-me também a importância do trabalho em grupo e da cooperação entre os alunos, observando que nem sempre colaboravam facilmente. No entanto, foi precisamente através da interação com os colegas que surgiram aprendizagens sociais fundamentais, como o respeito pela diferença e a responsabilidade coletiva. Percebi que promover atividades em pares ou pequenos grupos constitui não só uma estratégia pedagógica eficaz, como também contribui para a educação para a cidadania, em consonância com o que defendem Formosinho et al. (2012) acerca da docência enquanto prática colaborativa.

A utilização de tecnologias digitais e recursos variados revelou-se igualmente relevante, proporcionando motivação aos alunos e estimulando diferentes inteligências, conforme sublinha Gardner (2005). Paralelamente, percebi o impacto da proximidade na aprendizagem, verificando que o acompanhamento atento e o feedback imediato são essenciais para corrigir erros, encorajar e ajustar estratégias em tempo real, reforçando a ideia de Hattie (2009) sobre a importância do retorno pedagógico focado no desenvolvimento das competências individuais de cada aluno.

A interação com as famílias, através de atividades, evidenciou a importância da escola

como espaço de partilha e comunidade, reforçando laços afetivos e criando uma rede de apoio essencial para o sucesso escolar, alinhando-se com a visão de Nóvoa (2017) sobre a articulação entre a escola e a comunidade.

No conjunto, esta experiência constituiu um marco essencial no meu desenvolvimento enquanto futura professora. Confrontei-me com dificuldades, vivi momentos de incerteza, mas também conquistei maior autoconfiança e clareza sobre o tipo de docente que quero ser. Percebi que pretendo ser uma professora que valoriza a escuta, a empatia, a flexibilidade e a criatividade, reconhecendo o papel transformador da educação e consolidando a identidade profissional através de reflexão contínua e prática vivida.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, no ano letivo de 2024/2025. Mais especificamente, insere-se no contexto da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada com uma turma do 1.º ano de escolaridade, no primeiro semestre do segundo ano do mestrado.

A dimensão investigativa deste trabalho assume um papel central na construção do conhecimento, uma vez que é a partir dela que se estrutura todo o percurso metodológico que orienta a pesquisa. Desde a definição do problema até à análise dos resultados, a investigação exige coerência entre os objetivos delineados, os métodos selecionados e a natureza do fenómeno em estudo (Marconi & Lakatos, 2021).

Neste sentido, a presente secção tem como finalidade explicitar as opções metodológicas que sustentam o desenvolvimento do estudo, assegurando o seu rigor científico e a sua relevância educativa. Inicialmente, será apresentado a questão e objetivos da investigação, seguidamente será apresentado o referencial teórico que fundamenta a investigação, servindo de base à compreensão e justificação das escolhas efetuadas. De seguida, serão descritas e justificadas as opções metodológicas adotadas, bem como a natureza do estudo. Serão ainda apresentados os procedimentos de investigação, os participantes envolvidos e o contexto em que o estudo foi desenvolvido, incluindo a sua caracterização. Por fim, serão explicitadas as intervenções realizadas em contexto de prática pedagógica, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados, assim como os métodos aplicados no tratamento e na análise dos dados obtidos.

2. QUESTÃO E OBJETIVOS

A escolha do tema desta investigação resultou de um processo gradual e reflexivo. Nos contextos de estágio anteriores, diversas ideias suscitaram interesse, embora ainda estivessem pouco delimitadas. A proposta de estudo foi-se consolidando a partir da observação do envolvimento e do entusiasmo das crianças perante atividades lúdicas, nomeadamente jogos, evidenciando o seu potencial enquanto estratégias de aprendizagem significativas no contexto do Estudo do Meio.

Neste sentido, o estudo desenvolve-se a partir da obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, enquanto recurso narrativo mobilizador, com o objetivo de explorar a noção de tempo, a sequencialização de acontecimentos e o vocabulário temporal, conteúdos centrais do Estudo do Meio na sua vertente social. Prevê-se a concretização destes objetivos por meio de diferentes atividades de carácter lúdico e pedagógico, como jogos, a construção de uma linha do tempo, o calendário do Advento e o “Pinheiro das Palavras”, concebidos para apoiar a compreensão progressiva do tempo social.

A investigação insere-se, assim, no âmbito do Estudo do Meio, centrando-se na seguinte problemática:

De que forma o recurso a jogos e atividades lúdicas pode contribuir para o desenvolvimento da noção de tempo, da sequencialização de acontecimentos e do vocabulário temporal em alunos do 1.º ano, a partir da obra *O Cavaleiro da Dinamarca*?

Com base na questão formulada, os seguintes objetivos foram delineados para este estudo:

- Conhecer de que forma as crianças constroem a compreensão da narrativa enquanto suporte à organização do tempo, mobilizando vocabulário temporal e histórico elementar durante a realização de atividades lúdicas.
- Analisar como as crianças identificam, ordenam e sequenciam os acontecimentos da narrativa, evidenciando a construção progressiva das noções de anterioridade, posterioridade e duração ao longo das atividades lúdico-pedagógicas.
- Identificar potencialidades e desafios associados à utilização de jogos e atividades lúdicas no desenvolvimento da noção temporal e da sequencialização dos acontecimentos no contexto do Estudo do Meio.
- Analisar as interações entre as crianças durante os jogos e as atividades propostas, identificando indícios de aprendizagem relacionados ao conceito de tempo, ao uso do vocabulário temporal e à organização sequencial dos acontecimentos.

Cada objetivo deste estudo esteve interligado às fases do desenvolvimento do projeto, que serão apresentadas posteriormente.

3. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O desenvolvimento da noção de tempo constitui um dos eixos estruturantes das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente no domínio social do Estudo do Meio. As Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 1.º ano sublinham a importância de as crianças reconhecerem sequências temporais, utilizarem vocabulário associado ao tempo (antes, depois, agora, ontem, amanhã) e compreenderem a organização progressiva dos acontecimentos. Neste sentido, a construção da temporalidade não é apenas um conteúdo programático, mas uma competência estruturante do pensamento histórico emergente.

A literatura no campo da Educação Histórica tem evidenciado que a compreensão do tempo histórico não decorre de uma mera memorização cronológica, mas de um processo gradual de construção conceptual, que envolve narrativa, evidência e consciência histórica (Solé, 2021). A investigação tem demonstrado que as crianças constroem sentidos sobre o passado a partir das suas experiências presentes, sendo fundamental criar contextos pedagógicos que favoreçam a mobilização ativa dessas representações (Costa et al., 2024)

Neste quadro, a escolha da obra *O Cavaleiro da Dinamarca* como recurso estruturante do estudo revela-se particularmente pertinente. A narrativa literária constitui um suporte privilegiado para a organização sequencial de acontecimentos, permitindo às crianças identificar relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, bem como ampliar o seu vocabulário temporal. A narrativa funciona, assim, como mediadora entre o tempo vivido e o tempo representado, favorecendo a transição da experiência pessoal para a compreensão de temporalidades mais amplas.

Paralelamente, a investigação recente sobre ensino da História na Europa evidencia a necessidade de promover metodologias mais participativas e interativas, que ultrapassem modelos transmissivos centrados no manual e na exposição oral (OHTE, 2024). O recurso a jogos e atividades lúdico-pedagógicas insere-se nesta perspetiva, valorizando a aprendizagem ativa, a cooperação e o envolvimento emocional das crianças no processo de construção do conhecimento.

A opção por integrar jogos, construção de linha do tempo, calendário do Advento e o “Pinheiro das Palavras” fundamenta-se também em estudos que destacam o potencial

das estratégias lúdicas na consolidação de conceitos históricos e na organização do pensamento narrativo. Trabalhos sobre o uso de fontes e construção do conhecimento histórico evidenciam que a aprendizagem se torna mais significativa quando os alunos manipulam, reorganizam e reinterpretam informação, em vez de apenas reproduzirem (Costa et al., 2024). Embora o presente estudo se situe no 1.º ano, esta lógica construtiva mantém-se válida: é na ação, na verbalização e na interação que as crianças consolidam noções temporais.

Importa ainda considerar que a noção de tempo, nos primeiros anos de escolaridade, é predominantemente vivencial e concreta (Solé, 2021). Através de atividades estruturadas e progressivas, pretende-se apoiar a passagem de uma temporalidade subjetiva para uma organização sequencial mais sistematizada, promovendo a construção de referências temporais estáveis. Esta progressão é coerente com a perspetiva da consciência histórica enquanto processo que articula experiência, orientação e expectativa.

Assim, a pertinência deste estudo assenta em quatro dimensões fundamentais:

- Dimensão curricular – responde às Aprendizagens Essenciais do 1.º ano, particularmente no domínio da organização temporal;
- Dimensão didática – privilegia metodologias ativas e lúdicas, alinhadas com recomendações contemporâneas para o ensino da História;
- Dimensão epistemológica – enquadra-se nas perspetivas da Educação Histórica que valorizam a construção progressiva da consciência histórica;
- Dimensão investigativa – procura compreender como as crianças constroem sentido sobre o tempo através da narrativa e do jogo, identificando potencialidades e constrangimentos pedagógicos.

Deste modo, o estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão do tempo no 1.º ano, contribuindo simultaneamente para a reflexão sobre estratégias didáticas no âmbito do Estudo do Meio e para a consolidação de práticas fundamentadas na Educação Histórica.

4. A SELEÇÃO DA OBRA LITERÁRIA *O CAVALEIRO DA DINAMARCA*

A escolha da obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, para o desenvolvimento deste estudo resulta de uma decisão articulada entre mim, a professora supervisora e a professora cooperante. Embora a obra seja habitualmente recomendada para níveis de escolaridade mais avançados, optou-se por utilizá-la com uma turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo ao seu potencial enquanto recurso narrativo facilitador da construção da noção de tempo no âmbito do Estudo do Meio, na sua vertente social. Prevê-se que a narrativa venha a constituir um suporte privilegiado para o desenvolvimento de conceitos temporais básicos, essenciais neste nível de ensino, como antes, depois, no início, a seguir e no final, permitindo trabalhar a sequencialização de acontecimentos de forma progressiva, acessível e significativa. Por meio da escuta orientada e da exploração da história, espera-se que as crianças reconheçam uma sucessão organizada de ações, compreendendo que os acontecimentos se estruturam em determinada ordem temporal.

Antecipam-se igualmente potencialidades na introdução e mobilização de vocabulário histórico elementar, associado a um tempo passado e a modos de vida distintos da atualidade, contribuindo para o desenvolvimento inicial da noção de passado. A viagem do cavaleiro, iniciada no período do Natal e concluída um ano depois, surge como um elemento narrativo central que se prevê favorecer a compreensão das ideias de duração e de passagem do tempo, em articulação com o calendário e com as vivências pessoais das crianças.

A proximidade do período natalício constituiu, assim, um fator relevante na escolha da obra, prevendo-se que permita estabelecer ligações significativas entre a narrativa, o tempo social e as experiências cotidianas dos alunos. Neste sentido, antecipa-se que a história funcione como mediador didático na construção de aprendizagens no Estudo do Meio, promovendo uma abordagem inicial à compreensão do tempo social por meio da narrativa, da linguagem e da contextualização das experiências infantis.

Sendo que a obra é pertencente ao Plano Nacional de Leitura adequada a alunos do 7.º ano, foi necessário adequar o texto ao nível de compreensão dos alunos do 1.º ano. A obra foi adaptada para uma linguagem mais simples e acessível, preservando-se a coerência narrativa e a essência poética do texto original. Esta adaptação não se tratou apenas de uma mera simplificação, mas, tal como defende Corso (2012), de uma

estratégia de mediação literária que preserva o significado e a estética da obra. A leitura foi realizada gradualmente, ao longo de vários dias, estratégia definida desde o início do projeto, com o objetivo de favorecer uma compreensão progressiva da história. Essa abordagem possibilitou às crianças acompanhar os acontecimentos, refletir sobre a passagem do tempo e relacionar a narrativa com as atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas.

5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

5.1. *A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS PARA O ENSINO DE CONCEITOS HISTÓRICOS*

As narrativas desempenham um papel central no ensino de conceitos históricos nos primeiros anos de escolaridade, constituindo-se como um recurso estruturante para a construção da noção de tempo, da sequencialização de acontecimentos e do vocabulário histórico elementar. Desde muito cedo, as crianças organizam a sua compreensão do mundo por meio de histórias, o que torna a narrativa um meio privilegiado para a introdução de conceitos relacionados com o tempo social e com a interpretação do passado.

No âmbito da Educação Histórica, como Gago (2018) defende que a compreensão histórica se desenvolve progressivamente, a partir da capacidade de organizar acontecimentos em sequências significativas e de lhes atribuir sentido temporal. O pensamento histórico das crianças constrói-se através do contacto com narrativas que permitem compreender que os acontecimentos possuem uma ordem, uma duração e se situam em contextos distintos do presente.

Nesse sentido, a narrativa assume-se como uma ferramenta fundamental na construção de sentido, ao oferecer às crianças uma porta de entrada para factos, vivências e experiências humanas situadas em diferentes realidades históricas, sociais e culturais. O contacto com histórias não se limita, portanto, à compreensão do passado, mas convida os alunos a desenvolverem a sua própria perspetiva sobre ele. Esse processo contribui para o desenvolvimento de capacidades como o pensamento analítico, a empatia histórica e uma leitura mais crítica da realidade (Solé, 1998).

De forma convergente, Barca (2000) destaca que as narrativas funcionam como mediadoras essenciais da aprendizagem histórica, uma vez que possibilitam às crianças estabelecer relações entre o passado, o presente e a sua experiência pessoal. Mesmo quando o tempo histórico surge de forma indeterminada ou simbólica, a narrativa permite iniciar a construção de ideias de sucessão temporal e de mudança, consideradas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico.

A relevância da narrativa é igualmente sublinhada por Rüsen (2001), que defende que a consciência histórica se constrói narrativamente. Para o autor, é através das histórias que os sujeitos organizam o tempo, atribuem significado às experiências humanas e

desenvolvem orientações temporais que lhes permitem compreender a sociedade e situar-se no mundo. Assim, a narrativa ultrapassa a condição de simples recurso didático, assumindo-se como uma forma estruturante do pensamento histórico.

Essa concepção da narrativa como recurso de mediação entre diferentes áreas do saber fundamenta-se no facto de as histórias mobilizarem dicotomias fundamentais e elementos estruturantes da experiência humana, como o bem e o mal ou o medo e a segurança. Tais elementos contribuem para a construção de um fio condutor que favorece o envolvimento simultâneo dos planos emocional e cognitivo dos alunos (Gago, 2018). Deste modo, a narrativa afirma-se como um instrumento relevante na comunicação de saberes e na construção de significados, promovendo uma aprendizagem mais integrada e humanizada, na qual se evidencia, por exemplo, a articulação entre as dimensões linguística, histórica e cultural.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta abordagem encontra respaldo nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, que valorizam a identificação e a organização de acontecimentos da história pessoal, familiar, local e nacional, bem como a sua localização no tempo e no espaço (Direção-Geral da Educação, 2018). As Aprendizagens Essenciais enfatizam o desenvolvimento progressivo da noção de tempo, recorrendo a vocabulário temporal adequado à faixa etária dos alunos e a estratégias que promovam a compreensão da sucessão e da duração dos acontecimentos, objetivos que podem ser eficazmente apoiados pelo uso de narrativas.

Deste modo, a utilização de narrativas no ensino do Estudo do Meio, especialmente quando articuladas com atividades lúdico-pedagógicas, constitui uma estratégia didática fundamental para apoiar a construção da noção temporal, o desenvolvimento do vocabulário histórico e a sequencialização de acontecimentos. Ao recorrer às histórias, cria-se um contexto acessível e significativo que respeita os processos cognitivos das crianças e promove aprendizagens progressivas e estruturantes no domínio da compreensão histórica.

5.2. A NOÇÃO DE TEMPO E O VOCABULÁRIO TEMPORAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A construção da noção de tempo é uma competência essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, especialmente nos primeiros anos da escolaridade. Esta aprendizagem permite que os alunos compreendam a sucessão dos acontecimentos,

organizem experiências pessoais, se situem no mundo e desenvolvam o raciocínio lógico. A utilização da linguagem temporal, com expressões como “antes”, “depois”, “agora”, “ontem”, “amanhã” ou “durante”, é fundamental para que as crianças consigam comunicar, interpretar e relacionar eventos, sendo também um suporte ao desenvolvimento da memória, da identidade e da autonomia.

Segundo Monteiro (2017), a noção de tempo na infância envolve dimensões cognitivas e sociais que se constroem a partir da vivência concreta e da linguagem. A criança não nasce com a capacidade de compreender o tempo cronológico, desenvolve essa competência progressivamente, por meio da interação com o meio, da observação da sucessão de eventos e da mediação pedagógica. Monteiro (2017) defende ainda que o tempo não é apenas uma categoria abstrata, mas sim uma experiência vivida e organizada, que se torna decifrável à medida que a criança aprende a ordenar acontecimentos e a reconhecer relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

No contexto da Educação Básica Portuguesa, as Aprendizagens Essenciais (AE) de Estudo do Meio para o 1.º ano do 1.º ciclo estabelecem objetivos claros para o desenvolvimento da consciência temporal. As mesmas referem que os alunos devem ser capazes de “Identificar acontecimentos relacionados com a história pessoal e familiar, local e nacional, localizando-os no espaço e no tempo, utilizando diferentes representações cartográficas e unidades de referência temporal” (p.2). Esta abordagem curricular valoriza o conhecimento prévio da criança e promove a articulação entre o espaço e o tempo, contribuindo para uma aprendizagem significativa e contextualizada. As AE de Estudo do Meio também propõem o uso de representações visuais, como linhas do tempo, árvores genealógicas e narrativas pessoais, que ajudem a criança a estruturar o pensamento temporal e a desenvolver o vocabulário associado.

Vidal (2020) reforça que a estruturação do tempo no ambiente escolar é essencial para a organização das aprendizagens e para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A autora destaca que a gestão do tempo, tanto na perspectiva do professor como na do aluno, influencia diretamente a qualidade das experiências educativas. Ao aprender a organizar o seu tempo, a criança desenvolve competências de planificação, responsabilidade e autorregulação, fundamentais para o sucesso escolar e pessoal.

A compreensão do tempo histórico, embora tradicionalmente associada a níveis mais avançados de escolaridade, começa a ser construída desde os primeiros anos do ensino básico. Costa e Solé (2020) defendem que o trabalho com sequências temporais e narrativas é fundamental para que as crianças compreendam a passagem do tempo e se situem no mundo de forma mais estruturada. Embora os autores tenham realizado o seu estudo com alunos do 6.º ano, os princípios que apresentam são igualmente aplicáveis ao 1.º ano, no qual o desenvolvimento da consciência temporal está intimamente ligado à construção da identidade e da memória pessoal. Assim, atividades como o (re)contar de histórias, a organização de acontecimentos em linhas do tempo e a exploração de vivências constituem estratégias eficazes para iniciar, desde cedo, esse percurso de compreensão histórica.

Importa ainda destacar que o desenvolvimento da noção de tempo não se limita à disciplina de Estudo do Meio. As Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º ano do 1.º ciclo também contribuem significativamente para esta construção, especialmente no domínio da gramática e da expressão escrita. As mesmas estabelecem que os alunos devem ser capazes de usar conectores temporais, “como *quando, porque e por causa disso*” (p. 12), na formação de frases complexas. Esta competência linguística permite-lhes expressar relações temporais com clareza e precisão, reforçando a organização sequencial do discurso e a compreensão dos acontecimentos.

Além disso, no domínio da educação literária, os alunos são incentivados a compreender textos narrativos, identificando a sequência de acontecimentos, as intenções das personagens e as mudanças de espaço. Atividades como (re)contar histórias e antecipar o desenvolvimento da narrativa promovem o uso do vocabulário temporal em contextos reais e significativos. Estas práticas não só desenvolvem a competência comunicativa, como também reforçam a consciência temporal e a capacidade de ordenar ideias e eventos.

A operacionalização das aprendizagens temporais na sala de aula deve privilegiar atividades práticas e significativas. A construção de linhas do tempo, a organização de acontecimentos em sequência, a elaboração de histórias pessoais e familiares e a utilização de calendários e rotinas são estratégias eficazes para desenvolver a consciência temporal. Estas atividades permitem à criança explorar a sucessão dos eventos, reconhecer padrões e estabelecer relações entre o passado, o presente e o futuro.

Além disso, promovem o uso do vocabulário temporal em contextos reais, facilitando a sua apropriação e aplicação.

As Aprendizagens Essenciais também recomendam que os professores conheçam os contextos locais e valorizem as experiências dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem. A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo é um momento crucial para consolidar a noção de tempo, uma vez que as crianças já trazem consigo representações e vivências que podem ser aprofundadas e estruturadas. A articulação entre as áreas de “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento do Mundo” permite integrar o tempo como dimensão transversal, promovendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada.

Em suma, a noção de tempo e o vocabulário temporal são elementos estruturantes da educação básica, com impacto direto no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. A sua abordagem deve ser intencional, progressiva e significativa, articulando experiências pessoais com representações visuais e linguísticas. O currículo português reconhece esta importância e propõe estratégias claras para a sua implementação, apoiadas por investigações recentes que reforçam o papel da temporalidade na construção do conhecimento e da identidade

5.3. O LÚDICO E OS JOGOS COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DO ESTUDO DO MEIO SOCIAL

5.3.1. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Todo o ser humano tem dentro de si a vontade de brincar, então, por que abandonar esta atividade tão rica apenas porque crescemos? Como defendem Coelho e Tadeu (2023), o brincar livre e espontâneo é uma dimensão essencial da prática pedagógica, permitindo à criança explorar, imaginar e construir significados. Sarmento Coelho e Vale (2017) reforçam que o brincar não deve ser entendido apenas como recreação, mas também como um direito fundamental e como uma forma de participação cultural da infância. Neste sentido, Teófilo (2019) sublinha que o ato de brincar favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, sendo indispensável para a construção da identidade e da autonomia da criança.

De acordo com Azevedo (2004), a brincadeira é uma forma privilegiada de o ser humano lidar com as suas potencialidades e possibilidades que a vida lhe oferece. É um ato livre

da criança, algo que ela escolhe fazer apenas pelo prazer que lhe dá, no entanto, ao fazê-lo, está a trabalhar na sua imaginação, fantasia e criatividade, como defendem Coelho e Tadeu (2023). Tal como sublinham Sarmiento Coelho e Vale (2017), ao brincar, a criança mobiliza integralmente a sua personalidade, descobrindo as potencialidades que moram dentro de si, reconhecendo, assim, o brincar como linguagem própria da infância e espaço de afirmação identitária. Ao realizar esta atividade, a criança assume um comportamento além do que ocorre na sua conduta diária, o que leva ao crescimento constante da “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 2000, p. 134-135).

Assim sendo, porque é que quando chegamos à idade da escolaridade obrigatória, deixamos de dar tempo às crianças para brincarem? Marín e Ten (2008) afirmam que brincar é a forma natural de as crianças estarem no mundo, dessa forma, elas divertem-se e, conseqüentemente, autoeducam-se, o que prova a importância do brincar. Contudo, neste momento as escolas estão demasiado focadas em avaliar as crianças, tendo em conta avaliações sumativas, desvalorizando a ação do brincar, pois tal como refere Ferland (2006), a sociedade olha para este ato como um ato que não visa uma utilização eficaz do tempo.

Para que este cenário se altere, é necessário que as crianças tenham tempo e espaço para explorar, criar e brincar entre si, pois é através destas interações que são capazes de crescer, revelar-se a si mesmas e conhecer o mundo. Além disso, estes momentos trazem inúmeras vantagens, sejam elas afetivas, sociais ou cognitivas. Aji e Khan (2019) defendem que a aprendizagem ativa envolve os alunos no processo de aprendizagem por meio de atividades em sala de aula em vez de ouvir passivamente o professor. No entanto, para que as nossas escolas se tornem escolas onde ocorra esta aprendizagem ativa, é necessário adaptar o currículo de forma a darmos voz às crianças e também a valorizar o brincar livre e ser ativo.

Neto (2020) refere que ao privarmos as crianças de brincarem e, conseqüentemente, serem menos ativas, podemos provocar um menor desenvolvimento em certas áreas do cérebro, desenvolver comportamentos negativos, comprometer as relações sociais e dificultar a transição da infância para a adolescência e posteriormente para a idade adulta. De acordo com Martins (2021), as “crianças fisicamente ativas têm cérebros mais ativos e aprendem com mais sucesso os conteúdos mais abstratos, pelo que, durante os tempos letivos, deveria ser atribuído um papel de maior peso ao corpo das crianças” (p.

17). Assim sendo, é importante que se criem momentos de brincadeiras ou jogos que incitem nas crianças a descoberta de novos conteúdos e/ou a relacionar o mundo exterior com os temas tratados na sala de aula. Para tal, cabe-nos a nós, profissionais da educação, entender a importância que o brincar e o jogar têm no desenvolvimento das crianças, seja em que faixa etária for.

5.3.2. O JOGO COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA

O jogo é uma atividade que está eternamente presente nas nossas vidas. Huizinga (2000) compara o jogo com a civilização em que vivemos, não entendendo o motivo para abandonar a atividade de jogar, uma vez que esta detém uma elevada relevância na vida e na ação do mundo. Segundo Alves e Bianchin (2010), o jogo estimula a imaginação e auxilia o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas das crianças e é uma atividade que tem a sua própria razão de ser, contendo, em si mesma, o seu objetivo (Abrantes & Migueis, 2017). De acordo com Marín e Ten (2008), o grande objetivo do jogo é o prazer; também Almeida et al. (2021) defendem esta perspetiva, ao sublinharem que o jogo constitui uma experiência prazerosa que favorece aprendizagens significativas e o bem-estar da criança. Neste sentido, Silva et al. (2024) reforçam que o jogo, ao proporcionar momentos de envolvimento ativo e lúdico, contribui para a construção de competências e para o desenvolvimento integral da infância.

Embora o jogo seja um momento de prazer, é também um momento que desperta emoções e afetos, um campo onde as crianças se sentem livres, colocando à prova as suas capacidades de jogadores. O jogo constitui um espaço privilegiado de aprendizagem e socialização, onde as crianças exploram regras, constroem valores e desenvolvem competências essenciais. Como defendem Turíbio (2023) e Cotonhoto et al. (2021), o jogo é uma prática pedagógica que favorece o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional, sendo, simultaneamente, fonte de prazer e de crescimento. Serrão e Carvalho (2009) reforçam que o jogo, como recurso, promove a convivência e os valores de amizade e solidariedade.

Indo ao encontro das ideias apresentadas anteriormente, Almeida et al. (2021) defendem que os jogos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor, sendo, por isso, aliados no processo de ensino-aprendizagem. Quando aplicados adequadamente, os jogos aumentam significativamente o desempenho dos alunos,

tornando o ambiente escolar mais dinâmico e prazeroso. Complementarmente, Cotonhoto et al. (2021) reforçam que o jogo é uma linguagem própria da infância, capaz de mediar aprendizagens significativas e promover a inclusão, sobretudo quando respeita o ritmo e os interesses da criança. Os autores destacam que o jogo permite à criança explorar a realidade, a cultura e os papéis sociais, sendo um espaço de expressão, investigação e construção de sentido. Esta perspectiva é corroborada por Silva et al. (2024), que evidenciam o papel dos jogos na alfabetização e no letramento, ao promoverem o envolvimento ativo dos alunos e facilitarem a construção de competências de leitura e escrita. Costa et al. (2024) acrescentam que o lúdico, quando integrado ao processo educativo, favorece a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, sendo essencial para a construção de aprendizagens significativas. Da mesma forma, Alves et al. (2019) defendem que o jogo e a brincadeira são elementos estruturantes da prática pedagógica, pois permitem ao professor compreender melhor os ritmos, os interesses e as emoções dos alunos, promovendo uma educação mais sensível e humanizada. Assim sendo, a utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem é uma mais-valia, pois proporciona aos alunos momentos desafiadores, lúdicos e de autoconhecimento, além de favorecer uma prática pedagógica mais sensível, criativa e centrada no sujeito.

5.3.3. O JOGO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Vários autores defendem que o jogo é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, como refere Altet (1999) “se o jogo é essencial para a vida, desempenha igualmente um papel relevante nos processos de aprendizagem” (p. 35). Assim sendo, os jogos não podem ser vistos como meros passatempos a que o professor recorre para preencher tempos livres, mas sim como instrumentos que enriquecem o processo educativo, constituindo uma forma eficiente de promover oportunidades lúdicas e ficcionais que beneficiam a aprendizagem (Domínguez et al., 2014).

Tal como referido anteriormente, o jogo é uma fonte natural de prazer e, para muitos autores, um elemento essencial para o desenvolvimento humano. No entanto, apesar da sua relevância, continua por vezes a ser subvalorizado no contexto escolar, o que reforça a necessidade de refletir sobre o papel dos jogos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Cunningham e Zichermann (2011), os mecanismos presentes nos jogos

funcionam como impulsionadores motivacionais, contribuindo para o envolvimento dos alunos. Gomes e Quadros (2024) reforçam esta ideia ao afirmar que os jogos tornam os momentos em sala de aula mais atrativos, dinâmicos e repletos de experiências, envolvendo os alunos de forma prazerosa e divertida.

Contudo, é importante salientar que nem todos os jogos podem ser considerados pedagógicos. Para que um jogo tenha valor educativo, é necessário que promova “aprendizagem significativa, estimulando a construção de um novo conhecimento e principalmente despertando o desenvolvimento de uma habilidade operativa” (Antunes, 2014, p. 38). A escolha dos jogos deve, por isso, ser criteriosa: devem ser suficientemente desafiadores para motivar os alunos, mas não tão difíceis que provoquem stress, nem tão fáceis que gerem tédio.

Outro aspeto relevante é a motivação extrínseca associada ao ato de ganhar. Quando utilizada em excesso, pode prejudicar a motivação intrínseca, isto é, a vontade genuína de participar. Assim, o professor deve estar atento e, se necessário, ajustar as regras do jogo para garantir que todos os alunos participem ativamente. É através dessa participação que os alunos conseguem avaliar o seu desempenho, compreender os seus erros e desenvolver autonomia no seu processo de aprendizagem (Jesus, 2010).

Em suma, e tal como referem Sarmiento e Silva (2017), as atividades lúdicas, como os jogos, constituem uma forma natural de aprendizagem, permitindo às crianças experienciar novas sensações, criar laços sociais, aprender a aprender e ultrapassar obstáculos. Assim sendo, a inclusão de jogos no processo de ensino-aprendizagem representa uma clara mais-valia para o sistema educativo.

5.4. A INTEGRAÇÃO ENTRE LITERATURA E LUDICIDADE: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A articulação entre literatura e ludicidade constitui uma estratégia pedagógica bastante poderosa na educação básica, pois promove simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Como defendem Andrade e Morgenstern (2024), práticas pedagógicas que articulam literatura infantil e ludicidade são essenciais para a alfabetização e para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, permitindo que os alunos vivenciem o texto literário de forma mais significativa, estética e afetiva. A literatura, enquanto expressão estética e cultural, permite às crianças entrar em contacto

com diferentes mundos, personagens, emoções e valores, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da sensibilidade. Por sua vez, a ludicidade, entendida como a qualidade do que é lúdico, envolve o prazer, a espontaneidade e o envolvimento ativo da criança no processo de aprendizagem. Quando integradas, estas duas dimensões criam um ambiente educativo estimulante, afetivo e cognitivamente rico, onde o aprender se torna uma experiência prazerosa e significativa.

Segundo Kishimoto (2007), o jogo e a brincadeira são formas privilegiadas de expressão infantil e devem ser considerados como elementos estruturantes da prática pedagógica. A autora defende ainda que o brincar com textos literários, seja através da dramatização, da recriação, da ilustração ou da narração, permite à criança apropriar-se da linguagem de forma significativa, desenvolvendo competências comunicativas, interpretativas e criativas. Neste sentido, a literatura deixa de ser apenas objeto de leitura passiva e transforma-se em matéria viva para o jogo simbólico, para a construção de sentidos e para a expressão pessoal. Nesta linha, Martins et al. (2018) acrescentam que o lúdico, entendido como atividade discursiva, constitui uma via privilegiada para a formação do leitor, permitindo que a criança atribua sentido às aprendizagens de forma prazerosa e significativa.

As Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º ano do 1.º ciclo reforçam esta perspetiva ao preverem atividades que envolvam a escuta ativa de obras literárias, a dramatização de textos, a recitação de poemas e lengalengas e a produção de narrativas orais e escritas. Estas práticas permitem que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura, ampliem o seu vocabulário, compreendam estruturas narrativas e explorem o uso expressivo da linguagem. Ao mesmo tempo, promovem também o envolvimento emocional e social, favorecendo a construção da identidade e o desenvolvimento da empatia. Como sublinha Zilberman (2019), a literatura infantil, quando trabalhada com intencionalidade pedagógica, pode transformar a visão do mundo das crianças, estimulando o pensamento crítico e a sensibilidade ética. A literatura, quando vivida de forma lúdica, torna-se um espaço de encontro entre o eu e o outro, entre o real e o imaginário, entre o sentir e o pensar, uma ideia que encontra eco em Huizinga (1999), ao afirmar que o jogo é uma atividade fundadora da cultura, capaz de integrar razão, emoção e imaginação no processo educativo.

A ludicidade também se manifesta na forma como os textos são trabalhados em sala de aula. O uso de jogos de linguagem, de atividades interativas e de desafios criativos transforma o ato de ler e escrever em experiências prazerosas e motivadoras. Fraga (2019) destaca que a literatura infantil, quando mediada por práticas lúdicas, contribui para o desenvolvimento integral da criança, pois articula o cognitivo ao afetivo, o simbólico ao concreto e o individual ao coletivo. A autora sublinha que o ambiente lúdico favorece a escuta, a atenção, a memória e a expressão, competências fundamentais para o sucesso escolar.

Além disso, a integração entre literatura e ludicidade permite ao professor observar traços de personalidade, estilos de aprendizagem e interesses dos alunos, ajustando a sua intervenção pedagógica de forma mais sensível e eficaz. Como destacam Andrade e Morgenstern (2024), o trabalho com literatura infantil em contextos lúdicos favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também a expressão pessoal dos alunos, criando oportunidades para que o professor compreenda melhor as suas singularidades. Essa abordagem promove uma escuta ativa e uma mediação mais empática, tal como defendem Leal e D'Ávila (2013), ao reconhecer que as atividades lúdicas revelam o estado de espírito, os modos de agir e sentir das crianças, permitem ao educador adaptar as suas estratégias de forma mais significativa. A literatura, vivida em ambiente lúdico, torna-se assim um espelho das subjetividades infantis e um instrumento de afinação pedagógica. Como referem Almeida et al. (2021), o jogo literário pode ser um aliado na construção de competências cognitivas, sociais e emocionais, desde que aplicado com intencionalidade e respeito pelo ritmo da criança. Também Oliveira e Cardoso (2022) defendem que a mediação literária com recurso ao jogo simbólico favorece a construção de vínculos afetivos com os textos e estimula a autonomia interpretativa dos alunos. Nesta linha, Batista e Arcanjo (2024) sublinham que a mediação literária é indispensável para que a criança se torne leitora, pois é através da ação do mediador que se assegura o acesso à literatura como experiência estética, cultural e humanizadora.

Do ponto de vista curricular, esta abordagem encontra respaldo não só nas Aprendizagens Essenciais de Português, mas também nas de Estudo do Meio, que valorizam a comunicação oral, a expressão de ideias e sentimentos e a construção da identidade pessoal e social. A literatura, ao permitir que a criança fale de si, dos outros e do mundo, contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, da empatia e da

cidadania. Quando associada ao jogo, essa expressão torna-se mais livre, mais autêntica e mais significativa.

Autores como Coelho (2018) e Zilberman (2019) reforçam que a literatura infantil deve ser apresentada como experiência estética e não apenas como instrumento didático. A fruição literária, quando mediada por práticas lúdicas, permite à criança desenvolver o gosto pela leitura e construir sentidos próprios, respeitando a sua subjetividade e o seu universo simbólico. A ludicidade, neste contexto, não é apenas uma técnica, mas também uma postura pedagógica que reconhece o brincar como linguagem legítima da infância. De forma geral, a convergência entre literatura e ludicidade representa um caminho fértil para a promoção de aprendizagens significativas na educação básica. Ao valorizar o prazer de ler, o brincar com a linguagem e a expressão criativa, esta abordagem contribui para formar leitores sensíveis, críticos e participativos, capazes de construir sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Como afirmam Alves e Oliveira (2024), a literatura infantil e o lúdico atuam como instrumentos facilitadores do desenvolvimento intelectual e emocional da criança, colocando-a como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Mais do que uma estratégia didática, trata-se de uma visão de infância que reconhece a criança como sujeito de direitos, de cultura e de linguagem, alguém que aprende com o corpo, com a emoção e com a imaginação. Essa concepção é reforçada por Kishimoto (2007), ao destacar que o lúdico ocupa um lugar central na educação por favorecer a ampliação da aprendizagem de forma sensível e significativa. A escola que articula literatura e ludicidade torna-se, assim, um espaço de encantamento, onde aprender é também experienciar, sentir e criar. Com esta investigação pretendíamos exatamente tornar a escola nesse espaço encantado onde a literatura cria magia e ludicidade lhe dá vida.

6. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação realizou-se numa escola localizada na Guimarota no concelho de Leiria, onde existiam quatro turmas de primeiro ciclo, sendo uma de 1.º ano, uma de 2.º, uma de 3.º e uma de 4.º, existia ainda um grupo de pré-escolar. Na investigação participaram os dezassete alunos da turma de 1.º ano de escolaridade: oito do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Dos dezassete alunos que participaram na investigação, três deles têm nacionalidade brasileira e um tem nacionalidade cabo-verdiana.

Ao nível dos interesses dos alunos, foi possível constatar uma clara preferência por atividades mais lúdicas, independentemente da sua tipologia. Verificaram-se apenas algumas dificuldades pontuais na resolução de conflitos, sobretudo aquando da realização de jogos em grupo. De um modo geral, tratava-se de uma turma participativa e ativa, o que constituiu uma mais-valia para esta investigação, uma vez que favoreceu o envolvimento de todos os alunos no projeto e a sua participação nas diferentes atividades propostas.

Os vários momentos da investigação decorreram tanto no interior da sala de aula, como no espaço exterior, mais precisamente no campo de futebol. Sempre que se realizavam um jogo na sala ou no exterior, os materiais eram previamente preparados e organizados. Ainda assim, ao longo do desenvolvimento das atividades, foi por vezes necessário proceder a pequenos ajustes e intervir na resolução de alguns conflitos emergentes.

6.1. *NATUREZA DO ESTUDO*

Tendo em conta os seus objetivos, o presente estudo assume uma abordagem qualitativa de índole não experimental, descritiva e interpretativa, desenvolvido sob a forma de estudo de caso. O estudo pode ser considerado qualitativo, pois procura compreender o fenómeno educativo em análise, a utilização dos jogos como estratégias de promoção da educação literária, a partir da perspectiva dos participantes e da observação direta do contexto onde o processo ocorre.

De acordo com Coutinho (2011), a investigação qualitativa visa penetrar no mundo pessoal dos participantes, analisando os significados que os mesmos atribuem às suas experiências. Esta abordagem valoriza, como defendem Vilelas (2009) e Carmo e Ferreira (1998), a compreensão dos processos e das interpretações construídas pelos

sujeitos em situações reais, mais do que os produtos ou resultados mesuráveis.

Visto que neste estudo não existe manipulação das variáveis nem controlo de condições experimentais, e não se pretende estabelecer relações de causalidade, trata-se de um estudo de natureza não experimental (Ramos et al., 2016; Quivy & Campenhoudt, 2013). Neste sentido, assume-se também como um estudo descritivo e interpretativo, procurando descrever os comportamentos e interações dos alunos em situação de aprendizagem lúdica e interpretar os sentidos atribuídos pelos mesmos a essas vivências (Freixo, 2010; Bogdan & Biklen, 1994). Como referem Bogdan e Biklen (1994), este tipo de estudo analisa os dados “em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, forma em que estes foram registados ou transcritos” (p.48).

Enquanto estudo de caso, este estudo incide sobre um grupo específico, analisado como entidade única, inserida no seu contexto natural, o ambiente escolar. Tal como defendem Sousa (2009), Coutinho (2011) e Fortin (2000), o estudo de caso permite compreender o comportamento de um grupo num determinado contexto, atribuindo a esse grupo o estatuto de “caso”, com características únicas e não generalizáveis a outros contextos. Este tipo de estudo, o estudo de caso, revela-se bastante adequado quando se tem como objetivo observar em profundidade fenómenos educativos e interpretar o modo como se constroem sentidos em situações específicas (Yin, 2005; Stake, 1995), objetivo esse que está presente neste estudo.

6.2. *QUESTÕES ÉTICAS*

A investigação desenvolvida respeitou integralmente os princípios éticos e legais aplicáveis à pesquisa em contexto educativo, em particular quando envolve participantes menores. De acordo com as orientações internacionais (Cohen et al., 2018), foram asseguradas condições de respeito, proteção e transparência em todas as fases do estudo.

O processo iniciou-se com o contacto formal com a escola para apresentação da proposta de investigação. Foram solicitados consentimentos informados ao Diretor do Agrupamento, à Coordenadora da Escola e, posteriormente, aos Encarregados de Educação dos alunos participantes (Anexo VI). O consentimento informado, elaborado com o apoio da professora supervisora, descrevia o objetivo do estudo e os procedimentos, conforme recomendado por autores como Bogdan e Biklen (1994) e Bell (2010).

Além da autorização dos adultos responsáveis, foi igualmente assegurado o consentimento das crianças, que foram informadas, de forma clara e adequada à sua idade, sobre o propósito da investigação e o que seria esperado delas. A literatura sublinha a importância de garantir que as crianças compreendam o processo e participem voluntariamente (Alderson & Morrow, 2011).

Foram ainda adotadas medidas para garantir o anonimato dos participantes, substituindo nomes reais por códigos ou pseudónimos em todos os registos, transcrições e relatórios, conforme recomendado por Cohen et al. (2018).

6.3. PLANO DE INTERVENÇÃO

O presente estudo foi estruturado em quatro fases, todas interligadas entre si, sendo elas as seguintes:

- Fase pré-implementação;
- Fase inicial;
- Fase de intervenção;
- Fase de pós-intervenção.

As fases referidas decorreram entre os dias 2 e 17 de dezembro de 2024, à exceção da fase pré-intervenção que se realizou antes. As atividades realizadas em cada uma das fases assim como os seus objetivos investigativos estão clarificados na tabela 1.

Fases do estudo	Atividades Realizadas	Objetivos investigativos
Fase Pré-implementação	Planificação de todo o trabalho a desenvolver	- Seleccionar e adaptar a obra. - Criar atividades lúdicas capazes de atender aos objetivos da investigação.
Fase inicial	Abertura do calendário	- Conhecer como as crianças

	<p>do advento, leitura da história e atualização da linha do tempo</p> <p>Dias: 2, 3, 4, 9, 10, 11, 16 e 17 de dezembro</p>	<p>constroem a compreensão da narrativa e utilizam o vocabulário temporal durante as atividades lúdicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer como as crianças identificam e organizam a sequência temporal dos acontecimentos presentes na narrativa literária, durante a realização das atividades lúdico-pedagógicas.
<p>Fase de intervenção</p>	<p>Jogo “Tudo sobre Sophia”</p> <p>Dia: 2 de dezembro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo onde os alunos tinham de identificar a resposta correta às questões sobre a autora após a visualização de um vídeo sobre a mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os desafios e potencialidades da utilização de jogos no trabalho com a educação literária. - Analisar as interações entre as crianças no decorrer dos jogos, identificando evidências de aprendizagem do conceito de tempo e envolvimento com a obra literária. - Conhecer como as crianças constroem a compreensão da narrativa e utilizam o vocabulário temporal durante as atividades lúdicas. - Conhecer como as crianças identificam e organizam a sequência temporal dos acontecimentos presentes na narrativa literária, durante a realização das atividades lúdico-pedagógicas.
	<p>Jogo da memória</p> <p>Dia: 11 de dezembro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo onde os alunos tinham de fazer a correspondência de objetos a personagens ou cidades. 	
	<p>Jogo “A Viagem do Cavaleiro”</p>	

	<p>Dia: 17 de dezembro</p> <p>- Jogo onde os alunos tinham de percorrer um percurso e ultrapassar desafios para conseguirem chegar à “casa do cavaleiro”.</p>	
<p>Fase pós-intervenção</p>	<p>Construção do “Pinheiro das Palavras”</p> <p>Dias: 4, 11 e 17 de dezembro</p>	<p>- Conhecer como as crianças constroem a compreensão da narrativa e utilizam o vocabulário temporal durante as atividades lúdicas.</p> <p>- Conhecer como as crianças identificam e organizam a sequência temporal dos acontecimentos presentes na narrativa literária, durante a realização das atividades lúdico-pedagógicas.</p>

Tabela 1 - Atividades e objetivos investigativos de cada fase do estudo

6.3.1. FASE PRÉ-IMPLEMENTAÇÃO

A fase pré-implementação foi, sem dúvida, a mais relevante desta investigação, uma vez que foi neste momento que se procedeu à planificação de todo o trabalho a desenvolver, desde a seleção da obra literária até à conceção dos jogos, a conceção dos recursos, a organização do calendário das aulas e a conceção de uma grelha de observação.

A escolha da obra constituiu o primeiro passo deste processo, implicando um diálogo constante entre mim, a professora supervisora e a professora cooperante. Inicialmente equacionou-se a utilização de várias obras de literatura infantil; contudo, num dos momentos de reflexão conjunta, a professora supervisora sugeriu a obra *O Cavaleiro da Dinamarca*. Nesta fase de tomada de decisões, esta proposta gerou alguma hesitação, uma vez que, apesar de integrar o Plano Nacional de Leitura, a obra é recomendada para

o 7.º ano de escolaridade, contudo após analisar bastante em conjunto com as professoras, foi possível reconhecer o seu potencial pedagógico e a sua adequação aos objetivos da investigação. Acresce que a implementação da investigação estava prevista para ocorrer poucas semanas antes da época natalícia, o que conferia uma especial pertinência à narrativa da obra. O percurso do Cavaleiro, que realiza uma longa viagem com o objetivo de passar o Natal junto da sua família, estabelecia uma ligação significativa com o contexto vivenciado pelos participantes da investigação, que também se encontravam em preparação para essa celebração. Acreditávamos que esta proximidade temática poderia contribuir para um maior envolvimento dos alunos com a narrativa.

Após a seleção da obra, tornou-se necessário proceder à sua adaptação à faixa etária dos participantes na investigação. Para tal, realizou-se uma leitura integral do texto, seguida de uma análise criteriosa dos excertos a adaptar. As alterações efetuadas consistiram, essencialmente, na omissão de algumas partes do texto e na substituição de determinados vocábulos, de forma a garantir a sua compreensão pelos alunos, sem comprometer a coerência narrativa da obra. Foram também destacadas expressões de carácter temporal com o objetivo de apoiar a compreensão da sequência dos acontecimentos e de contribuir para o desenvolvimento da noção de tempo e do vocabulário temporal dos alunos.

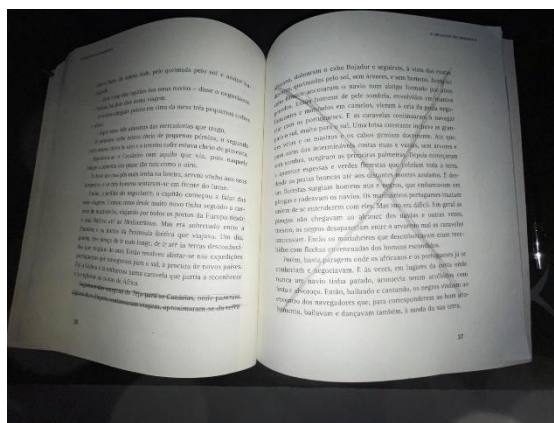


Figura 18 - Obra adaptada

Contudo, optou-se por manter intencionalmente algumas palavras mais exigentes, com o propósito de enriquecer o vocabulário geral e, em particular, o vocabulário temporal dos participantes. Deste trabalho resultou a criação do Pinheiro das Palavras, um recurso desenvolvido com o objetivo de permitir a exploração e a consolidação

progressiva desses vocábulos ao longo do projeto. Com a obra já adaptada, iniciou-se a planificação dos jogos a implementar e das atividades a serem aplicadas. Foram desenvolvidos 3 jogos a serem aplicados em semanas

No primeiro jogo, pretendeu-se mostrar aos participantes que uma obra literária não se reduz apenas ao texto impresso, valorizando também a figura de quem a escreve. Assim, foi concebido um jogo digital, recorrendo à plataforma *Wordwall*, que permitiu aos alunos conhecer melhor a autora da obra.

O segundo jogo foi pensado como uma forma de aferir o grau de envolvimento dos participantes com a narrativa, tendo-se optado pela criação de um jogo da memória diretamente relacionado com os acontecimentos da obra.

Terceiro jogo, foi desenvolvido um jogo com o objetivo de consolidar todo o trabalho realizado ao longo do projeto, articulando a narrativa, a vida da autora, o Pinheiro das Palavras e a linha do tempo. Desta articulação emergiu a ideia de criar um jogo da glória, integrador das diferentes aprendizagens. Após a seleção dos jogos, avançou-se para a sua construção, que implicou a elaboração de esboços, a definição das regras e a criação das respetivas questões. Com o intuito de potenciar ainda mais esse envolvimento, foi concebido um calendário do Advento, associado à leitura da obra

6.3.2. FASE INICIAL

Na fase inicial os alunos eram convidados a abrir a caixa do calendário do advento correspondente a cada dia a pares, após essa abertura o objeto que se encontrava dentro da mesma era analisado em turma de modo a tentarmos perceber qual o seu significado na narrativa e após essa análise era realizada a leitura de um excerto da história.

Para a leitura da história os participantes sentavam-se nas suas respetivas cadeiras e eu lia o excerto selecionado para o dia, durante essa leitura, os participantes tinham autonomia para interromper sempre que existissem dúvidas, quer sobre vocábulos quer sobre a própria narrativa.

No final da leitura, voltávamos ao objeto do calendário do advento para percebermos onde é que efetivamente o mesmo se encaixava na narrativa. Nesta fase ocorria ainda a atualização da linha do tempo. A mesma iniciou-se na floresta onde o cavaleiro vivia, passando por todas as cidades e terminando novamente na floresta, assim sendo, no final

da leitura de cada excerto era discutido em grande grupo se o cavaleiro avançava para uma nova cidade ou se continuava na mesma.

6.3.3. FASE DE INTERVENÇÃO

Na fase de intervenção foram aplicados os três jogos elaborados durante a fase pré-implementação. O primeiro jogo foi implementado a uma segunda-feira, o segundo a uma quarta-feira e o terceiro a uma terça-feira. Esta fase era realizada uma vez por semana, por norma após a leitura da narrativa.

O Jogo “Tudo sobre Sophia”, o jogo digital, foi realizado, tal como referido acima, a uma segunda-feira, mais especificamente no dia 2 de dezembro de 2024, antes da leitura da obra se iniciar. Este jogo tinha como objetivo dar a conhecer aos alunos a autora do livro, assim como a sua relevância ao nível literário, de modo que os participantes percebessem que por trás de uma obra existe toda uma outra narrativa.

O Jogo “Pares pelo Caminho”, realizou-se no dia 11 de dezembro de 2024, após a leitura dos primeiros seis excertos da narrativa. Neste jogo os participantes tinham de fazer a correspondência entre objetos e personagens ou cidades, sendo o seu grande propósito verificar a compreensão da obra trabalhada e avaliar a capacidade dos alunos de reter e associar elementos significativos do texto literário, assim como a sequencialização.

O Jogo “A viagem do Cavaleiro”, inspirado na lógica do tradicional jogo da glória, realizou-se no dia 17 de dezembro. Neste jogo após a conclusão da leitura da obra, os participantes assumiram o papel de peões e percorram o percurso, onde se encontravam diferentes casas com desafios variados, desde desafios motores (ex. saltar ao pé-coxinho) a desafios que incidiram sobre a obra literária em estudo, procurando aferir se os alunos tinham compreendido a história no seu todo, se reconheciam as personagens, os acontecimentos principais, se sabiam identificar a autora e se conseguiam criar uma sequência narrativa da narrativa.

6.3.4. FASE PÓS-INTERVENÇÃO

Na fase pós-intervenção será feito um levantamento das palavras presentes na obra que os alunos não conheciam e que tenham surgido no decorrer da leitura e dos jogos realizados, esta seleção será efetuada através de um diálogo em grande grupo,

promovendo o pensamento crítico e a construção conjunta de conhecimento, tendo como seu principal objetivo consolidar as aprendizagens realizadas durante a leitura, o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento de competências de oralidade, interpretação e compreensão leitora. As palavras recolhidas serão depois escritas em pequenos círculos que posteriormente irão ser colocados no Pinheiro das Palavras.

7. INSTRUMENTO E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, por se centrar na compreensão aprofundada dos significados, práticas e interações sociais no contexto estudado. A metodologia qualitativa permite analisar os fenómenos a partir da perspetiva dos participantes, valorizando a complexidade e a subjetividade das experiências vividas, permitindo ao investigador captar comportamentos espontâneos inacessíveis a inquéritos (Mónico et al., 2017).

Como principal instrumento de recolha de dados, recorre-se à observação participante, que possibilita ao investigador inserir-se no ambiente natural dos sujeitos, acompanhando de perto as suas rotinas, comportamentos e dinâmicas sociais. Esta técnica favorece uma compreensão mais rica e contextualizada do fenómeno em estudo, permitindo registar não apenas ações e discursos, mas também nuances, interações e significados implícitos que dificilmente seriam captados por outros instrumentos de recolha de dados (Mónico et al., 2017).

Na observação participante, o investigador procura integrar-se no grupo, organização ou contexto social em estudo, assumindo uma posição de proximidade que lhe permite acompanhar a progressão dos acontecimentos a partir de dentro. Ao estar imerso na vida quotidiana dos participantes, o investigador encontra-se numa posição privilegiada para recolher informação mais rica e obter um conhecimento mais profundo do fenómeno, que dificilmente seria alcançado através de uma observação externa e distanciada. Neste processo, o observador participa nas atividades diárias, observa os acontecimentos, escuta os discursos e interage com os sujeitos ao longo do tempo, podendo fazê-lo de forma aberta enquanto investigador ou, em alguns casos, assumindo papéis menos explícitos. A observação enquanto técnica exige, assim, treino disciplinado e preparação cuidada, bem como atributos fundamentais do observador-investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência (Mónico et al., 2017).

As notas de campo foram elaboradas segundo um duplo propósito: por um lado, registaram-se dados objetivos, como a análise das atividades desenvolvidas em sala de aula, mais especificamente os jogos criados afim de mobilizar os conhecimentos das crianças respetivamente sobre a obra literária, mas também identificar aspetos essenciais para o desenvolvimento do conhecimento histórico como vocabulário temporal e sequencialização dos acontecimentos da obra através dos recursos desenvolvidos para o efeito como o pinheiro das palavras e da linha do tempo.

Para além da observação participante, decidimos incorporar uma pequena grelha de análise da narrativa para o pensamento histórico (ANEXO VII) com o intuito de identificar o desenvolvimento dos alunos quanto à noção de localização no tempo e espaço, conceitos fundamentais para a compreensão histórica como também estimular as crianças ao pensamento inferencial sobre os diferentes contextos e modos de vida através de uma narrativa,

Por outro lado, foram igualmente incluídos elementos de carácter subjetivo, nomeadamente as emoções, impressões e reações dos alunos ao longo do trabalho de campo. Para além disso, deu-se especial atenção à identificação dos significados atribuídos pelos próprios membros do grupo às suas ações e falas, procurando privilegiar a perspetiva dos “insiders”.

Enquanto investigadora adotei uma “lente de ângulo aberto”, procurando registar não apenas os eventos mais evidentes, mas também detalhes, interações e aspetos frequentemente ignorados numa observação mais superficial. Importa salientar que as notas de campo não se limitaram a uma descrição empírica dos factos, sendo orientadas por um referencial teórico que sustentou a interpretação e a posterior reconstrução analítica da realidade observada.

Quanto ao momento do registo, este foi realizado sempre que possível de forma imediata ou, quando tal não se revelava adequado, logo após o abandono do contexto observado, de modo a não interferir na dinâmica natural do grupo. Reconhecendo a impossibilidade de registar a totalidade dos acontecimentos, recorreu-se a uma seletividade disciplinada, orientada pelos objetivos da investigação e pela relevância analítica dos factos observados.

Reconhecendo que a observação participante apresenta algumas limitações,

nomeadamente a dificuldade em registar acontecimentos simultâneos e/ou inesperados, foi adotada uma estratégia complementar, recorrendo-se a registos áudio em momentos-chave da investigação, como no jogo “Tudo sobre Sophia” e no jogo “A Viagem do Cavaleiro”. Segundo Sousa (2009), estes registos constituem uma ferramenta vantajosa, uma vez que permitem “observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar” (p. 200), possibilitando a captação de subtilezas que poderiam ter passado despercebidas numa observação exclusivamente presencial.

Por fim, todo o processo de observação e elaboração das notas de campo assentou no exercício contínuo de três atributos fundamentais do investigador: atenção, sensibilidade e paciência. Este treino disciplinado revelou-se essencial para reduzir distorções subjetivas e pré-concepções, contribuindo para um registo mais rigoroso, reflexivo e fiel da realidade estudada.

7.1. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

O tratamento dos dados consistiu na organização e interpretação das informações recolhidas ao longo da investigação. Considerando a natureza qualitativa do estudo, adotou-se uma abordagem de análise interpretativa e especulativa, sustentada nas observações realizadas, na escuta dos áudios registados durante os jogos, nas imagens captadas e na verificação dos resultados objetivos obtidos nas atividades lúdicas.

Como referem Cardoso et al. (2021), a investigação qualitativa não visa quantificar ou mensurar fenómenos, mas sim produzir dados descritivos a partir do contacto direto com a realidade estudada, procurando compreender os acontecimentos segundo a perspetiva dos participantes. Minayo (2011) reforça esta ideia ao sublinhar que este tipo de pesquisa se dedica ao universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, orientando-se para a compreensão e interpretação da realidade.

Esta abordagem permitiu analisar, de forma indutiva, categorias temáticas emergentes, alinhadas com os objetivos do estudo nomeadamente, compreender como os alunos constroem o sentido de tempo através da narrativa e do jogo, bem como identificar potencialidades e constrangimentos pedagógicos neste processo.

A análise de conteúdo revelou-se um instrumento particularmente eficaz para interpretar as atividades desenvolvidas pelos alunos, na medida em que possibilita analisar, de

forma integrada, os significados e os significantes (Bardin, 2009). A este propósito, a grelha de análise das narrativas mostrou-se essencial, ao permitir sistematizar e categorizar as produções dos alunos de acordo com critérios previamente definidos, garantindo maior rigor e consistência à interpretação dos dados. Para assegurar a validade e o rigor dos resultados, recorreu-se à triangulação de fontes cruzando áudio, imagem, observação e registos dos jogos, o que reforça a credibilidade das interpretações e garante a fidelidade ao contexto, conforme preconizado por Bardin (2009) e Bogdan e Biklen (1994).

8. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos a partir das diferentes atividades e estratégias desenvolvidas ao longo da investigação. A análise e interpretação dos dados encontram-se organizadas de forma estruturada e sequencial, de modo a evidenciar a articulação entre as várias etapas do estudo e facilitar a compreensão do percurso analítico. A análise incidiu sobre as atividades lúdicas implementadas designadamente o Calendário do Advento, a Linha do Tempo e os jogos, bem como sobre os registos decorrentes das observações realizadas em contexto e a aplicação da grelha de análise da narrativa para o pensamento histórico (Anexo VII). Este instrumento orientou a leitura dos dados e permitiu identificar evidências de compreensão temporal, narrativa e inferencial ao longo das tarefas.

Num primeiro momento, são apresentados os dados resultantes das observações relativas ao Calendário do Advento e à Linha do Tempo, que oferecem uma visão global das perceções dos alunos acerca da organização sequencial dos acontecimentos presentes na narrativa literária. De seguida, expõem-se os dados recolhidos a partir dos jogos, detalhando-se o seu funcionamento, os resultados obtidos e o seu contributo para a compreensão da história, o enriquecimento do vocabulário e a expressão criativa dos alunos aspetos reforçados por atividades lúdicas complementares, como o Pinheiro de Palavras, um recurso visual e interativo que reuniu o vocabulário aprendido ao longo da leitura. Por fim, apresenta-se, de forma integrada, o resultado da grelha de análise, cuja aplicação atravessou todas as fases do estudo.

8.1. FASE INICIAL

A análise da linha do tempo e do calendário do advento evidencia que estas duas

ferramentas desempenharam um papel estruturante no desenvolvimento da compreensão temporal e narrativa das crianças ao longo do estudo.



Figura 19 - Calendário do Advento

A abertura diária do calendário do advento criou uma rotina que permitiu às crianças experienciar o tempo de forma vivida, marcada pela expectativa e pela antecipação do que viria a seguir. Esta dimensão ritualizada reforçou a compreensão de continuidade e mudança, conceitos centrais no pensamento histórico e destacados por Seixas e Morton (2013) como estruturantes da literacia histórica.

Durante a abertura do calendário, as crianças recorriam espontaneamente a expressões como “ontem abrimos...” e “amanhã vamos ver o que acontece”, revelando domínio crescente de marcadores linguísticos associados ao tempo. Esta utilização natural do vocabulário temporal confirma o que as Aprendizagens Essenciais de Português e de Estudo do Meio do 1.º ano valorizam relativamente à identificação de relações temporais simples. A experiência de progressão diária proporcionada pelo calendário reforçou também a noção de tempo sequencial, permitindo que as crianças antecipassem acontecimentos e relacionassem o momento presente com o que já tinha acontecido.

O calendário do advento funcionou ainda como um mediador narrativo, uma vez que cada caixinha aberta introduzia um novo elemento da história, promovendo a reconstrução da narrativa e o envolvimento emocional com a obra. Esta prática confirma a ideia de Lévesque (2008) de que a literacia histórica se desenvolve também através de práticas sociais e rituais que estruturam a perceção do tempo.



Figura 20 - Linha do tempo

No que diz respeito ao trabalho com a linha do tempo, este assume particular relevância no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio (2018), na medida em que constitui um instrumento estruturante para a construção progressiva da consciência temporal e histórica das crianças. As Aprendizagens Essenciais preconizam que, ao longo deste ciclo, o aluno desenvolva a capacidade de distinguir passado, presente e futuro, reconhecer mudanças e permanências na sua vida e na comunidade, organizar acontecimentos de forma sequencial e utilizar instrumentos simples de representação do tempo, como calendários e linhas cronológicas. Neste enquadramento, a linha do tempo não se limita a uma representação gráfica auxiliar, mas configura-se como um dispositivo cognitivo que sustenta a organização mental da experiência narrativa e histórica.

A atualização sistemática da linha do tempo após cada momento de leitura revelou-se pedagogicamente significativa, na medida em que permitiu aos alunos organizar mentalmente a sequência dos acontecimentos, estabelecendo relações de anterioridade e posterioridade. Comentários como “antes ele estava na floresta” ou “a seguir ele vai para esta cidade” evidenciam que as crianças começam a estruturar a narrativa segundo uma lógica sequencial, apropriando-se gradualmente de marcadores temporais e compreendendo a ideia de sucessão. Esta capacidade de ordenar acontecimentos articula-se diretamente com as Aprendizagens Essenciais do 1.º ano, que valorizam a compreensão de relações temporais simples como base para aprendizagens futuras mais complexas.

Para além da mera ordenação cronológica, observou-se que a linha do tempo favoreceu a construção de uma narrativa coerente, na medida em que os alunos passaram a

antecipar acontecimentos e a compreender a progressão da ação. Tal processo confirma o que Barca (2004) identifica como o início da construção da consciência temporal através da organização narrativa: mesmo em idades precoces, as crianças demonstram capacidade para estruturar o passado em sequências significativas quando apoiadas por dispositivos visuais e orientações didáticas adequadas. Assim, a linha do tempo funciona como mediadora entre a experiência imediata e a abstração temporal, contribuindo para a passagem do tempo vivido ao tempo representado.

Importa ainda salientar que o trabalho realizado permitiu a articulação entre tempo e espaço, uma dimensão fundamental na compreensão histórica. As crianças relacionavam acontecimentos com locais específicos da narrativa, recorrendo a expressões como “aqui foi quando ele estava em Florença” ou “esta parte é na floresta”. Esta associação revela que o tempo não foi entendido de forma isolada, mas contextualizado espacialmente, o que reforça a compreensão integrada dos acontecimentos. Tal articulação encontra respaldo nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, que valorizam a inter-relação entre dimensões temporais e espaciais, e converge com a perspectiva de Lévesque (2008), segundo a qual o pensamento histórico implica necessariamente a contextualização dos acontecimentos no tempo e no espaço.

Outro aspeto relevante prende-se com o papel dos elementos visuais na reconstrução da narrativa. A presença de imagens na linha do tempo funcionou como âncora cognitiva, permitindo às crianças recuperar informações, identificar personagens e reconstituir ações. Ao recorrerem às imagens como pistas de recordação e interpretação, os alunos demonstraram que a compreensão histórica não se apoia exclusivamente na linguagem verbal, mas integra diferentes formas de representação. Esta constatação converge com Wineburg (2001), que destaca a importância da leitura e interpretação de fontes visuais no desenvolvimento do pensamento histórico, sublinhando que a literacia histórica envolve a capacidade de extrair significado de múltiplos suportes.

Deste modo, o trabalho com a linha do tempo ultrapassa a função organizativa elementar, assumindo-se como estratégia promotora de competências estruturantes: sequenciação, contextualização, articulação entre tempo e espaço, construção narrativa e mobilização de evidências visuais. Ao permitir que os alunos regressem continuamente à representação gráfica para rever, confirmar e antecipar acontecimentos, a linha do tempo favorece a consolidação da consciência temporal e o desenvolvimento

inicial do pensamento histórico. Assim, pode afirmar-se que a sua utilização intencional e sistemática no 1.º Ciclo não constitui apenas uma opção metodológica, mas uma condição didática fundamental para a formação de bases sólidas na aprendizagem da História.

8.2. FASE DE INTERVENÇÃO

A fase seguinte do projeto correspondeu a um momento central de exploração narrativa e desenvolvimento do pensamento temporal, integrando três jogos concebidos para aprofundar a compreensão da história e das suas personagens: *Tudo sobre Sophia*, *Pares pelo Caminho* e *A Viagem do Cavaleiro*. Cada um destes jogos permitiu observar diferentes dimensões da aprendizagem, oferecendo oportunidades distintas para analisar como as crianças mobilizam competências narrativas, temporais e espaciais.

8.2.1. JOGO TUDO SOBRE SOPHIA

O jogo Tudo sobre Sophia baseou-se numa roleta digital com seis perguntas sobre a autora, realizadas após a visualização de um vídeo biográfico adequado à faixa etária dos participantes (Anexo VIII).



Figura 21 - Jogo "Tudo sobre Sophia"

A Tabela 2 (Anexo IX) regista as perguntas realizadas ao grupo durante o jogo, com as respetivas respostas corretas, as respostas dadas e as observações, revelando que todas foram respondidas corretamente, exceto a do ano de nascimento da autora, cuja resposta inicial foi incorreta, mas prontamente corrigida por outro aluno.

A análise desta atividade mostra que, mesmo no 1.º ano, as crianças mobilizam competências narrativas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico. A organização de acontecimentos numa sequência simples, a utilização de vocabulário temporal e espacial, a observação de elementos visuais e a caracterização de personagens revelam processos cognitivos que se alinham com as orientações curriculares para este nível de ensino.

A identificação das datas de nascimento (1919) e morte (2004) da autora permitiu às crianças organizar a sua trajetória numa sequência temporal básica, competência prevista nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 1.º ano, que destacam a importância de reconhecer relações temporais como antes/agora/depois e de ordenar acontecimentos (DGE, 2018). Esta capacidade de estruturar temporalmente a informação é central na construção da consciência histórica, tal como defendem Barca (2000, 2004), que demonstra que a compreensão do tempo histórico começa a desenvolver-se desde os primeiros anos de escolaridade através de narrativas simples.

O uso de expressões como “nasceu”, “morreu” e “foi a primeira mulher” evidencia o domínio de vocabulário temporal, enquanto as referências a “Porto” e “Lisboa” situam os acontecimentos em espaços concretos, reforçando a contextualização. Estes aspetos encontram respaldo nas AE de Estudo do Meio, que valorizam a localização de acontecimentos em espaços familiares e a compreensão de relações espaciais básicas (DGE, 2018). A relevância destas dimensões é igualmente sublinhada por Seixas (2013), ao destacar que a compreensão de continuidade, mudança e significância histórica constitui um eixo estruturante do pensamento histórico.

A observação de elementos visuais presentes no vídeo facilitou o reconhecimento de obras e personagens, funcionando como suporte para a construção de significados históricos. Esta competência está alinhada com as Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ano, que valorizam a leitura e interpretação de imagens, a identificação de personagens e ações e a realização de inferências simples (DGE, 2023). A importância da leitura de imagens para o desenvolvimento da literacia histórica é amplamente defendida por Wineburg (2001, 2018), que demonstra que a interpretação de fontes visuais constitui uma competência central na formação do pensamento crítico.

A menção a cidades específicas permitiu inferir a sua relevância na biografia da autora,

estimulando a capacidade interpretativa dos alunos, em consonância com o que Lévesque (2008) defende sobre o papel da narrativa e da contextualização na construção da literacia histórica. Por fim, a caracterização de Sophia como “uma das mais importantes poetisas portuguesas do século XX” e “primeira mulher a receber o Prémio Camões” contribuiu para a compreensão do papel social e cultural da figura histórica em análise, permitindo às crianças reconhecer o impacto das suas ações no tempo, competência valorizada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017), que destaca a importância da interpretação crítica e da compreensão de figuras culturais.

8.2.2. JOGO PARES PELO CAMINHO

Este jogo consistiu num jogo da memória e teve como objetivo reforçar a ligação entre personagens ou cidades com elementos visuais.

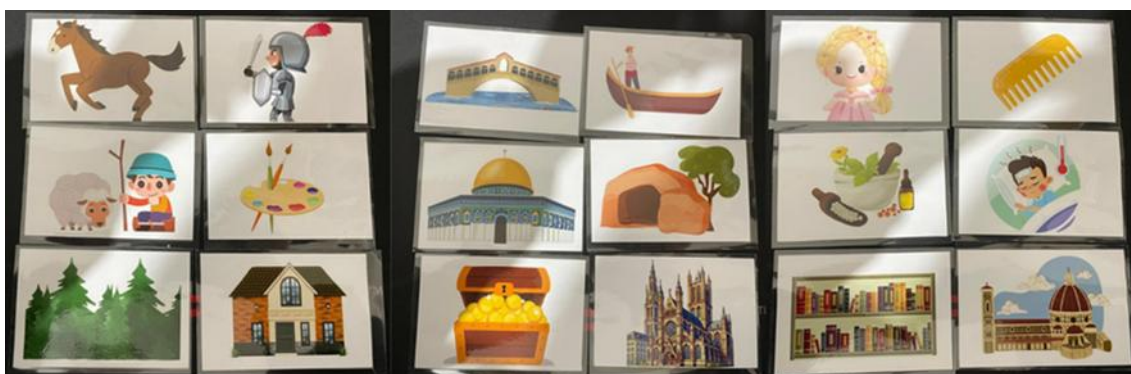


Figura 22 - Jogo "Pares pelo Caminho"

A Tabela 3 (Anexo X) regista, para cada aluno, se o mesmo identificou as personagens ou locais e se fez a correspondência correta com o objeto relacionado a cada uma. A maioria dos participantes apresentou um bom desempenho, contudo, alguns não identificaram nem associaram corretamente as personagens ou locais, e existiu ainda um caso particular em que a correspondência correta apenas foi possível com o auxílio dos colegas.

Ao analisar esta atividade é possível verificar que, embora o jogo se centrasse na correspondência entre imagens de objetos, personagens e cidades, as crianças ativaram espontaneamente processos cognitivos relacionados com a construção da narrativa, a compreensão do tempo e a contextualização espacial, revelando um envolvimento significativo com a obra literária.

Apesar de o jogo não exigir explicitamente a ordenação de acontecimentos, várias crianças recorreram a referências temporais simples para justificar as suas escolhas, utilizando expressões como “isso aconteceu antes de ele ir para...” ou “foi depois de ele encontrar...”. Estas verbalizações mostram que as crianças começam a organizar mentalmente a sequência da narrativa, ainda que de forma implícita, o que se articula com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 1.º ano, que valorizam a compreensão de relações temporais básicas. Esta tendência confirma também o que Barca (2004) descreve como o início da construção da consciência temporal através de narrativas simples.

O vocabulário temporal emergiu de forma espontânea, com as crianças a utilizarem expressões como “antes”, “depois”, “no início da história” ou “quando ele foi” demonstrando domínio crescente de marcadores linguísticos associados ao tempo. A utilização deste vocabulário em contexto lúdico reforça a importância da linguagem temporal na construção do pensamento histórico, tal como defendido por Seixas e Morton (2013), e encontra respaldo nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ano, que incluem a identificação de relações temporais simples em narrativas.

A localização espacial também se revelou uma competência mobilizada pelas crianças, que associaram personagens e objetos a cidades específicas com base no enredo. Justificações como “ela vivia lá” ou “foi onde aconteceu ...” mostram que as crianças reconhecem e relacionam espaços narrativos, em consonância com as orientações das Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio e com a perspetiva de Lévesque (2008), que destaca a importância da contextualização espacial na construção da literacia histórica.

A observação de elementos visuais desempenhou um papel central no jogo, uma vez que as crianças demonstraram elevada capacidade para identificar detalhes distintivos nas imagens associados às personagens ou aos locais. Comentários como “Isto é Veneza porque tem um canal” revelam que as crianças utilizam pistas visuais para reconstruir a narrativa, o que está alinhado com as Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ano e com o que Wineburg (2001) descreve como a competência de interpretar fontes visuais, essencial ao desenvolvimento do pensamento histórico.

As inferências realizadas pelas crianças constituem outro indicador relevante. Ao

justificar as suas escolhas, associando objetos a personagens com base no papel desempenhado na história, as crianças demonstraram compreensão do enredo e capacidade de relacionar elementos narrativos, confirmando o que Barca (2000) identifica como um processo fundamental na construção da consciência histórica.

A caracterização de personagens também esteve presente, uma vez que as crianças reconheceram papéis narrativos básicos ao identificar personagens através de objetos ou imagens, recorrendo a expressões como “esta é a personagem que ajudou” ou “esta é a que vive na cidade”. Esta capacidade de reconhecer características e ações das personagens articula-se com as Aprendizagens Essenciais de Português e com a perspetiva de Lévesque (2008) sobre o papel da narrativa na construção da identidade das personagens e do seu significado histórico.

8.2.3. JOGO A VIAGEM DO CAVALEIRO

Este jogo foi inspirado num jogo da glória e para além do percurso em si, integrou vários tipos de perguntas sendo elas sobre a narrativa trabalhada, sobre a autora ou referentes às palavras aprendidas durante a leitura do livro, desafios linguísticos, matemáticos e físicos e dramatizações.



Figura 23 - Jogo "A Viagem do Cavaleiro"

A Tabela 4 (Anexo XI) mostra que a maioria das questões foi respondida corretamente, no entanto com algumas lacunas.

A análise do jogo *A Viagem do Cavaleiro* evidencia que esta atividade proporcionou um contexto particularmente rico para observar como as crianças mobilizam competências narrativas, temporais e espaciais no 1.º ano.

Desde o início da atividade, as crianças demonstraram capacidade para organizar mentalmente a sequência dos acontecimentos, recorrendo a expressões como “primeiro ele teve de...”, “depois encontrou...” ou “no fim chegou à casa”. Estas verbalizações revelam que as crianças estruturam a narrativa de forma sequencial, articulando acontecimentos numa ordem lógica, o que está em consonância com as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio do 1.º ano, que valorizam a compreensão de relações temporais simples. Esta tendência confirma o que Barca (2004) descreve como a emergência da consciência temporal através da organização narrativa, mesmo em idades precoces.

O vocabulário temporal surgiu de forma espontânea e funcional, com as crianças a utilizarem marcadores como “antes”, “depois”, “quando ele passou pelo castelo” ou “no caminho para a casa”. A utilização destes marcadores linguísticos em contexto lúdico reforça a importância da linguagem temporal na construção do pensamento histórico, tal como defendido por Seixas e Morton (2013), e encontra respaldo nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ano, que incluem a identificação de relações temporais simples em narrativas.

A contextualização espacial também desempenhou um papel central no jogo, uma vez que as crianças tinham de relacionar os desafios com os locais representados no percurso. Comentários como “esta parte é na floresta”, “aqui é perto do castelo” ou “ele passou por esta ponte antes de chegar à casa” mostram que as crianças reconhecem e articulam espaços narrativos, situando acontecimentos em locais específicos. Esta competência está alinhada com as orientações das AE de Estudo do Meio e com a perspectiva de Lévesque (2008), que destaca a importância da contextualização espacial na construção da literacia histórica.

A observação de elementos visuais foi igualmente relevante, uma vez que o jogo exigia atenção aos detalhes do percurso e dos desafios. As crianças identificaram símbolos, cores e elementos gráficos que lhes permitiam reconstruir partes da narrativa, como quando afirmavam “este é o cavaleiro porque tem o escudo” ou “esta parte é do castelo

porque tem a torre”. Esta capacidade de interpretar imagens e utilizá-las para reconstruir a narrativa está em consonância com as Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ano e com o que Wineburg (2001) descreve como a competência de interpretar fontes visuais, essencial ao desenvolvimento do pensamento histórico.

As inferências realizadas pelas crianças constituem outro indicador relevante. Ao justificar as suas escolhas e decisões ao longo do percurso, as crianças demonstraram compreensão do enredo e capacidade de relacionar elementos narrativos, como quando afirmavam que o cavaleiro precisava de ultrapassar determinado obstáculo “porque antes tinha acontecido...”. Este processo inferencial confirma o que Barca (2000) identifica como um elemento fundamental na construção da consciência histórica, uma vez que implica reconstrução de significados a partir de pistas narrativas e visuais.

A caracterização de personagens também esteve presente, com as crianças a reconhecerem o papel do cavaleiro na narrativa e a relacionarem as suas ações com os desafios do percurso. Comentários como “ele é corajoso porque passou por aqui” ou “ele ajudou naquela parte” mostram que as crianças atribuem características e intenções às personagens, articulando ações e significados, em consonância com a perspetiva de Lévesque (2008) sobre o papel da narrativa na construção da identidade das personagens.

Em síntese, o jogo *A Viagem do Cavaleiro* revelou-se uma atividade altamente eficaz para promover e observar competências narrativas e temporais no 1.º ano, permitindo compreender como as crianças organizam a sequência dos acontecimentos, utilizam vocabulário temporal, reconhecem relações espaciais, observam e interpretam elementos visuais, realizam inferências e caracterizam personagens. A atividade articula-se plenamente com as orientações curriculares e com a investigação contemporânea em Educação Histórica, constituindo um contributo significativo para o desenvolvimento do pensamento histórico em idades precoces.

8.3. FASE PÓS-INTERVENÇÃO

A análise da atividade *Pinheiro das Palavras*, evidencia que esta tarefa funcionou sobretudo como um momento de exploração lexical e de contacto com vocabulário novo, e não como uma seleção de elementos narrativos centrais.



Figura 24 - Pinheiro das Palavras

As palavras identificadas pelos participantes foram escolhidas precisamente por lhes serem desconhecidas, evidenciando um interesse espontâneo pela descoberta e pela expansão do repertório linguístico.

Lista de palavras	
Troia	Gôndola
Troianos	Mastro
Azevinho	Clareira
Grinalda	Mármore
Cúpula	Cimabué
Giotto	Claustro
Rebanho	Catedral
Aloé Vera	

Tabela 2 - Lista de Palavras

Apesar de a escolha das palavras não ter sido motivada pelo seu papel na narrativa, a atividade permitiu observar processos cognitivos relevantes para o desenvolvimento do pensamento histórico. Ao discutirem o significado das palavras e ao tentarem relacioná-las com momentos da história, os alunos mobilizaram competências de inferência e de reconstrução narrativa, procurando compreender onde e como esses termos surgiam no enredo. Este esforço interpretativo confirma o que Barca (2000) descreve como a importância da inferência na construção da consciência histórica,

mesmo quando o foco não está diretamente na narrativa.

A presença de palavras associadas a espaços (Troia, catedral, claustro, cúpula, mármore) mostra que, mesmo sem conhecerem o seu significado, as crianças reconheceram que a história incluía lugares específicos. Esta percepção inicial de espacialidade, ainda que intuitiva, está alinhada com a perspectiva de Lévesque (2008) sobre a importância da contextualização espacial na literacia histórica. Não se trata de domínio conceptual, mas de sensibilidade narrativa ao espaço.

Da mesma forma, palavras como Cimabué e Giotto revelam que as crianças identificaram nomes próprios como elementos relevantes da história, mesmo sem compreenderem plenamente quem eram. Esta identificação demonstra atenção às personagens e aos agentes da narrativa, uma competência prevista nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ano, que valorizam o reconhecimento de personagens e ações.

A atividade também permitiu observar o uso de vocabulário temporal. Ao justificarem a escolha de determinadas palavras, as crianças recorriam a expressões como “foi naquela parte”, “antes ele era pastor e depois tornou-se pintor”, “são os barcos daquela cidade” mostrando que organizam mentalmente a sequência dos acontecimentos, mesmo quando o foco está no léxico. Esta utilização espontânea de marcadores temporais confirma o que Seixas e Morton (2013) defendem sobre a importância da linguagem temporal na construção do pensamento histórico.

Além das expressões temporais utilizadas oralmente pelas crianças durante a atividade, a análise das notas reflexivas permitiu identificar um conjunto de palavras que reforça a presença de vocabulário temporal no processo de reconstrução narrativa. Termos como antes, depois, no passado, amanhã, hoje e ontem surgiram de forma recorrente, evidenciando que os alunos mobilizam espontaneamente marcadores temporais para organizar mentalmente a sequência dos acontecimentos.

Vocabulário Temporal	
Antes	Amanhã
Depois	Hoje

No passado	Ontem
No fim	No início
Inverno	Primavera
Verão	Outono

Tabela 3 - Vocabulário Temporal

Esta constatação reforça que, mesmo quando o foco da tarefa é lexical, as crianças recorrem a estruturas linguísticas que sustentam o desenvolvimento do pensamento histórico e a compreensão da temporalidade.

Por fim, o pinheiro funcionou como um suporte visual que ajudou as crianças a organizar as palavras e a relacioná-las com momentos da narrativa. A observação de elementos visuais, como a disposição das palavras, as cores, e o próprio pinheiro, apoiaram a reconstrução da história, tal como descrito por Wineburg (2001) ao abordar a importância das fontes visuais no desenvolvimento do pensamento histórico.

9. CONCLUSÃO

A investigação desenvolvida permitiu responder de forma consistente, fundamentada e teoricamente sustentada aos objetivos inicialmente definidos, evidenciando que as atividades lúdico-pedagógicas implementadas constituíram dispositivos didáticos eficazes para promover e tornar observável o desenvolvimento da compreensão temporal, da organização narrativa e da consciência histórica em crianças do 1.º ano de escolaridade.

Os resultados obtidos confirmam que a aprendizagem histórica em idades precoces não se limita à aquisição de vocabulário temporal elementar, mas envolve processos mais complexos de estruturação da experiência no tempo, de construção de sentido e de interpretação de ações humanas em sequências significativas.

O primeiro objetivo compreender de que forma as crianças constroem a compreensão da narrativa enquanto suporte à organização do tempo foi plenamente alcançado. Observou-se que os alunos mobilizaram espontaneamente marcadores temporais como *antes, depois, ontem, amanhã e no passado*, utilizando-os para estruturar mentalmente a sequência dos acontecimentos. Esta mobilização não se revelou meramente mecânica, mas integrada numa tentativa de dar coerência à história trabalhada. Tal constatação confirma que a narrativa funciona como matriz organizadora da experiência temporal, permitindo que as crianças construam relações de continuidade e transformação. Como defendem Seixas e Morton (2013), a consciência histórica emerge quando os sujeitos conseguem interpretar ações humanas no tempo através de estruturas narrativas dotadas de significado. Do mesmo modo, Gago (2018) sublinha que a narrativa constitui um mediador cognitivo essencial entre experiência vivida e compreensão histórica. Os dados obtidos nesta investigação corroboram essas perspectivas, evidenciando que mesmo em contextos de literacia inicial as crianças revelam capacidade para organizar o tempo narrativamente.

O segundo objetivo analisar como as crianças identificam, ordenam e sequenciam acontecimentos foi igualmente atingido de forma clara. As atividades propostas evidenciaram que os alunos reconhecem relações de anterioridade e posterioridade, articulam acontecimentos segundo uma lógica interna coerente e recorrem a referências temporais para justificar decisões. A utilização sistemática da linha do tempo revelou-se particularmente estruturante, funcionando como dispositivo de externalização do

pensamento temporal. Ao atualizarem a linha após cada momento da leitura, as crianças não apenas reorganizavam a informação, mas consolidavam a progressão narrativa, antecipando desfechos e reinterpretando episódios anteriores. Os jogos *Pares pelo Caminho* e *A Viagem do Cavaleiro* reforçaram esse processo ao exigirem a reconstrução do enredo com base em pistas visuais, inferências narrativas e correspondências temporais. Estes resultados dialogam diretamente com Barca (2004), que identifica a organização sequencial como etapa fundacional na construção da consciência temporal, e com Gago (2018), ao destacar o papel mediador da narrativa na consolidação da compreensão histórica.

O terceiro objetivo identificar potencialidades e desafios associados à utilização de jogos no desenvolvimento da noção temporal revelou-se particularmente significativo. Os jogos implementados demonstraram elevado potencial motivador, promovendo envolvimento ativo, concentração prolongada e verbalização espontânea de raciocínios temporais e espaciais. A ludicidade não atuou como mero elemento recreativo, mas como catalisador cognitivo, favorecendo a mobilização de conceitos estruturantes do pensamento histórico em contexto de interação dinâmica. Seixas e Morton (2013) defendem que a aprendizagem histórica significativa ocorre quando os alunos são desafiados a mobilizar conceitos estruturantes em situações autênticas e problematizadoras; os resultados desta investigação confirmam essa premissa. Paralelamente, Gago (2018) sublinha que ambientes de aprendizagem que favorecem reconstrução narrativa, interpretação e diálogo potenciam a emergência da consciência histórica dimensão igualmente evidenciada no presente estudo.

Importa, contudo, reconhecer os desafios identificados. Algumas crianças necessitaram de apoio adicional em tarefas que implicavam correspondência visual ou interpretação mais abstrata das regras dos jogos. Estes momentos evidenciam que a mediação pedagógica continua a ser condição indispensável para a consolidação das aprendizagens. A ludicidade, por si só, não garante compreensão; exige intencionalidade didática, mediação pedagógica ajustada e acompanhamento reflexivo. Assim, os desafios observados não fragilizam a estratégia, mas reforçam a importância da intervenção docente sensível e diferenciada.

O quarto objetivo analisar as interações entre as crianças durante as atividades revelou dados particularmente ricos. Observou-se que os alunos colaboram, negociam

significados, corrigem-se mutuamente e verbalizam raciocínios temporais com crescente clareza. As interações mostraram-se fundamentais para a construção coletiva de sentido, confirmando que o pensamento histórico é também um processo socialmente mediado. Barca (2004) e Gago (2018) destacam o papel do diálogo, da argumentação e da negociação de significados na construção da consciência histórica; os dados empíricos aqui analisados reforçam essa perspectiva, evidenciando que a linguagem partilhada funciona como instrumento de consolidação da compreensão temporal. A dimensão colaborativa da aprendizagem revelou-se, assim, elemento estruturante no desenvolvimento das competências observadas.

Verifica-se, pois, que os resultados demonstram que as atividades lúdicas e narrativamente orientadas contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da compreensão temporal, da organização narrativa e da emergência da consciência histórica em crianças do 1.º ano. A investigação confirma que, mesmo em idades precoces, os alunos são capazes de mobilizar competências fundamentais do pensamento histórico quando envolvidos em práticas pedagogicamente intencionais, visualmente estruturadas, interativas e narrativamente significativas. Mais do que validar uma estratégia didática específica, este estudo reforça uma premissa central da Educação Histórica: a consciência histórica não é um produto tardio da escolarização, mas um processo em construção desde os primeiros anos de aprendizagem, desde que existam contextos pedagógicos que favoreçam a interpretação, a sequenciação, a contextualização e a atribuição de sentido ao tempo humano.

Conclui-se, assim, que os objetivos da investigação foram plenamente alcançados, oferecendo contributos relevantes para a reflexão sobre práticas pedagógicas que integram ludicidade, narrativa e temporalidade no contexto do Estudo do Meio e da Educação Histórica em idades precoces. Para além disso, o estudo abre caminhos para investigações futuras que aprofundem a relação entre jogo, mediação narrativa e desenvolvimento da consciência histórica nos primeiros anos de escolaridade, consolidando a necessidade de práticas que ultrapassem a memorização factual e promovam, desde cedo, pensamento histórico estruturado e significativo.

CONSIDERAÇÕES

A prática pedagógica supervisionada constituiu um espaço privilegiado de aprendizagem, permitindo-me experimentar, refletir e tomar consciência das minhas escolhas educativas. Cada momento vivido contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais crítica, fundamentada e consciente. Os imprevistos, as dúvidas e as decisões complexas que surgiram ao longo do percurso revelaram-se oportunidades essenciais de crescimento, exigindo capacidade de adaptação, análise e tomada de decisão informada.

Ao longo desta jornada, aprofundi a compreensão da intencionalidade pedagógica e da importância de uma prática sustentada na observação, na escuta ativa e na reflexão contínua. Tornei-me mais consciente da necessidade de criar ambientes educativos que promovam a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico, reconhecendo o papel central do educador na construção de experiências significativas. Esta experiência permitiu-me consolidar princípios orientadores da minha ação, reforçando a valorização de práticas que estimulam a curiosidade, o diálogo e a construção de sentido.

A intervenção desenvolvida evidenciou que a aprendizagem se torna mais profunda quando as crianças têm oportunidade de agir, experimentar e dialogar. O envolvimento demonstrado ao longo das atividades confirmou a relevância de propostas desafiantes e significativas, capazes de mobilizar competências diversas e de promover uma relação ativa com o conhecimento. Paralelamente, este percurso contribuiu para o meu amadurecimento profissional, fortalecendo a capacidade de analisar criticamente a prática e de orientar decisões pedagógicas de forma mais consciente e fundamentada.

Em síntese, esta experiência proporcionou aprendizagens valiosas, tanto para as crianças como para mim. Acompanhar o seu progresso, observar a evolução das suas competências e testemunhar o seu envolvimento foi profundamente enriquecedor. Simultaneamente, este percurso permitiu-me desenvolver uma visão mais crítica e informada da educação, reforçando a convicção de que compreender o tempo, construir narrativas e interpretar o passado são formas essenciais de ler o mundo. Ao promover estas capacidades desde cedo, contribuímos para a formação de cidadãos mais atentos, sensíveis e capazes de compreender a complexidade da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, N., & Migueis, M. R. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no Museu do Brincar. In F. I., Ferreira, R., Madeira, & T., Sarmiento (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp.123–144). Porto Editora.
- Aji, C., & Khan, J. (2019). The Impact of Active Learning on Students' Academic Performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 204–211. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.73017>
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artes Médicas.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The Ethics of Research with Children and Young People*. SAGE.
- Almeida, A., Santos, M., & Rodrigues, P. (2021). *Jogos e aprendizagem significativa na educação infantil*. Edições Sílabo.
- Almeida, F. S., Oliveira, P. B., & Reis, D. A. (2021). A importância dos jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem: Revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10(4). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14309>
- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Alves, L. A., Rossetti, C. B., & Missawa, D. D. A. (2019). A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Construção Psicopedagógica*, 27(28). https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005
- Alves, L., & Bianchin, M. A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n83/13.pdf>

- Anastácio, B., Fardo, M., Ramos, D., & Mattar, J. (2022). Editorial: O uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Interações*, 18(63), 1–4.
<https://doi.org/10.25755/int.29034>
- Anders, Y., & Cohen, F. (2019). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125–142.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Andrade, S. R., & Morgenstern, J. M. (2024). Literatura lúdica como recurso metodológico para o ensino nos anos iniciais da educação básica. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 17(13), 1–12.
<https://doi.org/10.55905/revconv.17n.13-540>
- Antunes, C. (2014). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências* (20ª ed.). Vozes limitada.
- Atyah, R. (2020). The Effects of the Physical Environment Design on Teachers' Workplace Comfort: A Critical Review. *The International Journal of Architectonic Spatial and Environmental Design*, 14(3), 17-30.
<https://doi.org/10.18848/2325-1662/CGP/v14i03/17-30>
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.117–143). Porto Editora.
- Azevedo, F. (2004). *Literatura infantil e juvenil: Funções e práticas*. ASA.
- Barca, I. (2000). *Educação histórica: Uma nova área de investigação*. CIED, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Barreiras, E., & Artur, A. (2022). A participação na voz de alunos com adaptações curriculares significativas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (23), 1–21. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11684>
- Batista, S., & Arcanjo, M. (2024). *Mediação literária na infância: caminhos para a formação do leitor*. Pactor.
- Bell, J. (2010). *Doing Your Research Project*. Open University Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borssoi, B. L. (2008). O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. *1º Simpósio Nacional de Educação: XX Semana da Pedagogia*. https://www.academia.edu/download/34426298/Artigo_28.pdf
- Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2013). *Music in Childhood: From Preschool through the Elementary Grades* (4ª ed.). Cengage Learning.
- Cardoso, C., Silva, A., & Pereira, M. (2021). *Metodologias qualitativas em educação: fundamentos, práticas e desafios*. Pactor.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Coelho, N. (2018). *Literatura infantil: Temas e reflexões*. Cortez.
- Coelho, R., & Tadeu, B. (2023). *Brincar na educação de infância: práticas e sentidos*. Edições Sílabo.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Corso, L. E. O. (2012). A adaptação de narrativas na educação infantil: sentidos,

mediações e práticas. In L., Ostetto (Org.). *Educação infantil: saberes e fazeres da docência*. Papirus.

Costa, A. C., Costa, A. C., & Círico, A. H. (2024). A importância do lúdico para o ensino-aprendizagem. *Revista Educação Pública*, 25(22). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/22/a-importancia-do-ludico-para-o-ensino-aprendizagem>

Costa, A. L., Fernandes, R., & Rodrigues, S. (2024). The construction of historical knowledge through didactic games: An experience in the study of the social environment with third year primary school students in Portugal. *International Conference – The Future of Education*. https://conference.pixel-online.net/library_scheda.php?id_abs=6802

Costa, A., & Solé, G. (2020). A compreensão do tempo histórico: Um estudo com alunos portugueses do 6.º ano sobre os conceitos de cronologia e mudança. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(45), 31–48. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2020v5n1p31>

Costa, R. M., & Silva, P. A. (2018). O tempo e a autonomia da criança na educação infantil: Ouvindo as crianças e respeitando seus interesses. In *Anais do V CONEDU: Congresso Nacional de Educação*. Realize Editora. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48292>

Cotonhoto, L. A., Rossetti, C. B., & Missawa, D. D. A. (2021). A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Revista Construção Psicopedagógica*, 27(28), 37–47. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542019000100005&script=sci_arttext

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*:

teoria e prática. Edições Almedina.

Cunningham, C., & Zichermann, G. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly.

Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em revista*, 213–230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>

Davies, S., & Uzodike, J. (2021). *O Bebê Montessori os primeiros 12 meses: Cuide do seu bebê com amor, respeito e compreensão*. Presença.

Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 1.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico - 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. (2023). *Aprendizagens Essenciais: Português – 1.º ano |*

1.º ciclo do ensino básico: Articulação com o Perfil dos Alunos (Revisão em 05/01/2023). Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Domínguez, A., Herráiz, J. J. M., Marcos, L., Navarrete, J. S., Pagés, C., & Sanz, L. F.

(2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>

- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. In C. Leite, P. Fernandes, A. Monteiro, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, & M. Pinto (Orgs.), *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário* (pp. 173–186). Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto). <http://hdl.handle.net/10400.22/14742>
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. CLIMEPSI.
- Ferrão Tavares, C. (2000). *Os media e a aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Fischer, C. H., Fischer, D. M. H., Schneider, J. da S., Thurow, A. C. (2021). A importância da atividade lúdica para a prática docente: a construção do conhecimento das crianças. *Revista Educação Pública*, 21(39). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/39/a-importancia-da-atividade-ludica-para-a-pratica-docente-a-construcao-do-conhecimento-das-criancas>
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação da Criança*. Porto Editora
- Formosinho, J., Mesquita, E., & Machado, J. (2012). *Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10198/6929>
- Fortin, M. (2000). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Fraga, C. C. (2019). A ludicidade como estratégia pedagógica no ensino da literatura infantil. *Revista Educação e Humanidades*, 11(1), 45–58.

<https://doi.org/10.17921/2447-8938.2019v11n1p45-58>

- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica - fundamentos, métodos e técnicas*. Instituto Piaget.
- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: Concepções de professores*. Porto Editora.
- Garcia, A. C. (2018). *Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-18032019-152645>
- Gardner, H. (2005). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Artmed Editora.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional*. Temas e Debates
- Gomes, V. M., & Quadros, D. (2024). A gamificação como estratégia de aprendizagem na formação do leitor. *Cadernos Intersaberes*, 13(47), 177–190. <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/3159>
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Hattie, J. (2009). *Aprendizagem visível: Um estudo sobre os fatores que mais impactam a aprendizagem dos alunos*. Routledge
- Huizinga, J. (1999). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. Perspectiva.
- Huizinga, J. (2000). *Homos Ludens* (4ª ed.). Editora Perspectiva.

- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.
- Januário, V. P. V. (2013). *A importância da afetividade na relação professor/aluno para o desenvolvimento da aprendizagem*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20896>
- Jesus, A. C. A. (2010). *Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil*. Brasport.
- John-Steiner, V. J. (2000). *Creative collaboration*. Oxford University Press.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian
- Kishimoto, T. M. (2007). *O brincar e suas teorias*. Pioneira Thomson Learning.
- Laevers, F., & Portugal, G. (2018). *AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)* (2ª ed.). Porto Editora.
- Leal, S. M., & D'Ávila, L. A. (2013). Ludicidade e formação humana: A potência do brincar na educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 10(21), 45–60.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto I: Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Edições Afrontamento
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2021). *Fundamentos de Metodologia Científica* (9ª ed.). Editora Atlas.
- Marín, C. G., & Ten, A. M. (2008). *Jogar para Educar: Propostas para brincar sem*

violência. Porto Editora.

Martins, A. A., Albuquerque, A., & Silva, A. M. (2018). O lúdico como prática discursiva na formação do leitor. In A. A., Martins (Org.). *Linguagens, discursos e práticas educativas*. CRV.

Martins, J. L. D. (2021). *Recreios escolares como recursos educativos: contributos para as aprendizagens de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, ISPA Instituto Universitário: Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida] ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/8540>

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

Melchiori L, & Rodrigues O. (2014). *Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência*. Unesp. <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155338>

Minayo, M. C. S. (2011). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (12.ª ed.). Hucitec.

Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In *Atas CIAIQ2017: Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724–733. CIAIQ. https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa

Monteiro, S. (2017). Tempo e diferenças: um diálogo possível entre Elias, Piaget e Bergson. *Revista Educação Unisinos*, 21(1), 31–39. <https://www.redalyc.org/journal/4496/449650489005/html/>

- Montessori, M. (2022). *Educação para Um Mundo Novo*. Alma Livros.
- Munhoz, E. M. B., Oliveira, L. S. F., Rausch, R. B. (2023). A reflexividade como fundamento do desenvolvimento profissional docente. *Educar Mais*, 7, 301–312. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.7.2023.3091>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- OHTE (2024). *General Report on the State of History Teaching in Europe*. Strasbourg.
- Oliveira, M. C., & Cardoso, S. (2022). Mediação literária e ludicidade: Caminhos para a formação de leitores. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, 30(2), 112–129.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2001). Desenvolvimento nos anos pré-escolar. In *O Mundo da Criança* (8ª ed., pp. 201–298). Editora McGraw-Hill do Brasil, Ltda.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2022). *Desenvolvimento Humano* (14ª ed.). AMGH Editora Ltda.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6ª ed.). Gradiva.
- Ramos, M., Serafim, J., Carvalho, P., Ampudia de Haro, F., Faria, L., Costa, R., & Roque, M. (2016). *Investigação em ciências sociais: guia prático do estudante*. PACTOR.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação

- intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 155–178.
<http://hdl.handle.net/10400.2/5839>
- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho.
<https://core.ac.uk/download/pdf/55604043.pdf>
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: teoria da história. Os fundamentos da ciência histórica*. Editora Universidade de Brasília.
- Sarmiento Coelho, A., & Vale, V. M. (2017). *Infância e cultura lúdica: o brincar como direito*. Porto Editora.
- Sarmiento, T., & Silva, M. C. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In F. I., Ferreira, R., Madeira, & T., Sarmiento (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp.39–56). Porto Editora.
- Seixas, P. (2013). *A história e os seus significados: os conceitos estruturantes do pensamento histórico*. Porto Editora.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 55(5).
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2014). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (9^a ed.). Cengage Learning.
- Silva, C., Alves, M., & Oliveira, R. (2024). *Jogos educativos e alfabetização*. Almedina.
- Silva, D. S., da Silva, I. J., Rodrigues, J. S. L., da Silva, N. G. D., & da Silva, P. R. O.

- (2024). A importância dos jogos na prática educativa no ensino fundamental e médio. *Revista FT*, 28(136). <https://revistaft.com.br/a-importancia-dos-jogos-na-pratica-educativa-no-ensino-fundamental-e-medio/>
- Silva, E. D. da. (2008). A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 19(39), 91–114. <https://doi.org/10.18222/ea193920082471>
- Silva, I. (Coord.) (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
- Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Desafios enfrentados por professores em formação e novatos na implementação de modelos centrados no aluno: Uma revisão sistemática. *European Physical Education Review*, 27(4), 1–19. <https://doi.org/10.1177/1356336X21995216>
- Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: O currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21–59. <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Artmed.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, S. A. L., & Tiellet, M. H. S. (2024). Autoridade docente e indisciplina na escola: a voz dos professores. *Debates em Educação*, 16(38). <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe14298>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications INC.
- Steffens, M. L., & Silva, M. F. (2023). A escuta da voz das crianças na prática pedagógica da educação infantil. *Educação Unisinos*, 27.

<https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.25>

Teófilo, V. (2019). *O brincar e o desenvolvimento infantil: perspectivas pedagógicas*. Almedina.

Turíbio, A. F. C. (2023). *Brincar e jogar: a importância do desenvolvimento motor na Educação de Infância*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/47891>

Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação e da Ciência.

Vidal, M. (2020). A Gestão do Tempo no Trabalho Docente: Uma Análise de Gênero no Contexto da Pandemia. *Revista Interações*, 16(54), 94–105. <https://doi.org/10.25755/int.21073>

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.

Watson, A. (2015, janeiro 26). How to Stop Being Overly Critical of Yourself as a Teacher. *Truth for Teachers*. <https://truthforteachers.com/truth-for-teachers-podcast/stop-overly-critical-teacher/>

Barca, I. (2004). *Narrativas históricas de alunos*. CIED, Universidade do Minho.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when it's already on your phone)?* University of Chicago Press.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Bookman.

Zilberman, R. (2019). *A literatura infantil na escola: Teoria e prática*. Global Editora.

ANEXOS

ANEXO I – REFLEXÃO REFERENTE AOS DIAS 30 E 31 DE OUTUBRO DE 2023

Reflexão referente à 7.^a semana de intervenção

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância-Creche, realizei a presente reflexão referente às intervenções dos 30 e 31 de outubro realizadas na instituição Vida Plena – Associação de Solidariedade Social de Leiria, mais especificamente na sala de Berçário. Nesta semana para além das intervenções propostas realizou-se também uma reunião com a Supervisora Sónia Correia. Durante esta reunião foram abordados vários temas, contudo houve um tema que me tocou bastante, sendo ele o papel do educador no Berçário, pelo que a minha reflexão irá incidir no mesmo.

Durante estas semanas de intervenção apresentámos diversos materiais às crianças para que elas os explorassem de forma livre. Contudo antes de as deixarmos explorar tivemos a tendência de mostrar o que pretendíamos que elas fizessem com aquele material, no entanto nem sempre as crianças fizeram o que era pretendido, e está tudo bem com isso, pois desse modo foi possível a realização de aprendizagens nas quais não tínhamos pensado realizar com aquela atividade.

Segundo Soares (2017) como citado em Garcia (2018), é importante para a criança ter o adulto como modelo, ao seja ao mostrarmos o que pretendemos com a atividade estamos a dar um modelo à criança, contudo não o estamos a impor, deixamos que a criança, embora saiba que pode explorar aquele material da maneira que o adulto explorou, o explore de forma livre. Assim sendo o papel do educador não consiste apenas em deixar a criança fazer, consiste também em criar “um ambiente educativo que participe e não impeça a livre iniciativa das crianças” (Garcia, 2018, pp. 108-109).

Mas o papel do educador não é importante apenas nos momentos de exploração, também nos momentos de rotina, como a sesta, a muda da fralda e as refeições, este papel é precioso. É preciso que o educador esteja “presente” enquanto está a realizar essas tarefas de rotina e que não o faça em modo piloto automático, é nos momentos de rotina que o adulto consegue estabelecer um vínculo com a criança e criar nela certas aprendizagens. Mas

para isso, e como nos diz Barbosa é necessário que o educador se dê conta que a educação dos bebês acontece o tempo todo.

Durante as intervenções realizadas tentamos que os momentos de rotina se tornassem momentos de aprendizagem, olhando para eles com um olhar diferente e agindo de modo que a criança aprenda com eles. Por exemplo durante a muda da fralda tentamos mencionar os membros do corpo para que a criança vá assimilando as partes do seu corpo.

Em suma o educador em creche tem um papel bastante importante, pois é nesta fase que a criança se descobre como cidadão, desse modo o educador tem de ter um papel observador durante toda a sua prática de modo a ir ao encontro dos interesses das crianças e das suas necessidades.

Referências Bibliográficas

Barbosa. M. C. S. (s.d). *A Prática Pedagógica no Berçário*.

https://amavi.org.br/arquivos/amavi/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/maria_carmem_barbosa.pdf

Garcia, A. C. (2018). *Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo].
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.

<https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-18032019-152645>

ANEXO II – REFLEXÃO REFERENTE AOS DIAS 6 E 7 DE NOVEMBRO DE 2023

Reflexão referente à 8.ª semana de intervenção e reunião conjunta

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância-Creche, realizei a presente reflexão referente às intervenções dos dias 06 e 07

de novembro realizadas na instituição Vida Plena – Associação de Solidariedade Social de Leiria, mais especificamente na sala de Berçário. Nesta semana para além das intervenções propostas realizou-se também uma reunião conjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

Esta semana apenas estive presente no primeiro dia de intervenção devido a problemas de saúde, assim sendo a minha reflexão irá focar-se mais nas propostas pedagógicas realizadas nesse dia.

No dia 06 de novembro realizámos uma proposta pedagógica com recurso à música, apresentando assim alguns instrumentos não convencionais às crianças enquanto as mesmas ouviam várias músicas com o tema do Dia de São Martinho que viria a ser celebrado no dia 11 de novembro. Decidimos realizar esta proposta pedagógica, uma vez que observámos o comportamento das crianças quando ouvem ou produzem música e desse modo percebemos que é algo que as fascina, acalma e estimula. A música é algo que vai de encontro aos interesses delas e as estimula a vários níveis, sejam estes emocionais, uma vez que ficam mais calmos, sensoriais, pois estão em contacto com novas sensações ao tocarem nos instrumentos, convencionais ou não, cognitivos ou motores.

Desse modo e como nos diz Mendes (2018) a música tem uma grande importância na educação da criança, pois “implica um conjunto diversificado de estímulos e informações que promovem o desenvolvimento global da criança, contemplando os domínios sensorial, emocional, cognitivo e motor” (p.35).

Contudo para chegarmos a estas conclusões foi necessário realizar uma observação atenta durante todo o processo de prática, neste contexto e tal como foi referido na reunião conjunta o educador tem de ter um papel de observador nato, pois estão sempre a acontecer coisas novas, sejam elas uma nova emoção ao escutar música ou uma careta assim que colocamos uma colher de sopa na boca da criança.

Em suma é importante que o educador observe a criança de modo a compreendê-la e dessa forma responder às suas necessidades (Garcia, 2018, p.27), e é dessa forma que estamos a tentar intervir, indo sempre de encontro ao interesse das crianças e atendendo às suas necessidades.

Referências Bibliográficas

- Garcia, A. C. (2018). *Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-18032019-152645>
- Mendes, A. T. F. R. (2018). *A importância da música na educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2299>

ANEXO III – PLANIFICAÇÃO REFERENTE AOS DIAS 20 E 21 DE MAIO DE 2024

Planificação das atividades orientadas

Contextualização semanal: Em modo de conclusão do projeto de investigação, será iniciado um cronograma do projeto, onde irão ser colocados alguns pedaços de papel cenário pintado pelas crianças na semana anterior, algumas imagens e também frases das crianças sobre a realização do projeto. Aqui, temos intenção de envolver as famílias desafiando-as a construírem um escorpião em casa com as crianças para adicionar ao cronograma.

Nesta semana irá também realizar-se uma visita de estudo à Bambilocas, uma quinta pedagógica sita no Vale de Covo no Bombarral.

Durante esta semana a interveniente Rita Videira irá assumir o papel de educadora e a interveniente Sofia Francisco assumir o papel assistente operacional.

Planificação do dia 20 de maio

Local:	Número de crianças: 20		Intervenientes: Rita Videira & Sofia Francisco
Momento	Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a Promover
9:30 – 10:30 Atividade orientada e brincadeira livre	Área da Expressão e Comunicação Domínio da Educação Artística Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais	- Estimulação de elaboração de pequenas dramatizações; - Proporcionar às crianças momentos onde trabalhem a motricidade.	- A criança é capaz de representar personagens; - A criança é capaz de realizar recorte e colagem.
	Descrição/ Atividade Proposta		Recursos

	<p>A partir das histórias elaboradas, as crianças de cada grupo serão convidadas a realizar uma pequena dramatização para o restante grupo da história que concretizaram.</p> <p>Esta pequena dramatização será realizada na área do tapete, onde as crianças irão ter ao seu dispor diversos adereços que podem utilizar.</p> <p>Após o lanche e algum tempo no parque exterior as crianças serão convidadas a regressar à sala de atividades onde irão iniciar a realização do painel de síntese do projeto.</p> <p>Para a realização deste painel as crianças irão rasgar, cortar o papel de cenário pintado na semana anterior e depois colar esses pedaços num papel de cenário liso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Histórias realizadas pelas crianças; - Telemóvel para registo videográfico das dramatizações realizadas; - Papel de cenário pintado pelas crianças; - Papel cenário liso; - Tesouras; - Colas.
Momento		
14:00 – 15:30 Atividade orientada e brincadeira livre	Continuação da atividade concretizada da parte da manhã.	

Planificação do dia 21 de maio

Local:	Número de crianças: 20	Intervenientes: Rita Videira & Sofia Francisco
Momento		
9:00 - 17:30	Visita de estudo à Bambilocas, Quinta Pedagógica.	

Referências Bibliográficas

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DG

ANEXO IV – REFLEXÃO REFERENTE AOS DIAS 3, 4 E 5 DE JUNHO DE 2024
Reflexão áudio referente às intervenções dos dias 3 4 5 junho Rita

Videira.mp4

ANEXO V – QUESTIONÁRIO

Queremos conhecer-te!

- As professoras Rita e Sofia querem conhecer-te melhor, assim, criaram este inquérito para esse efeito, no qual deves responder atentamente às perguntas que se seguem.

Quem sou eu?	Idade: Nacionalidade: Onde vivo: Onde nasci: Passatempo/Hobbie:
Eu na escola...	O que gosta mais de fazer na escola é... O que gosto menos de fazer na escola é... No intervalo o que gosto mais de fazer é... A minha disciplina preferida é... A disciplina que gosto menos é... Algo que nunca fiz na escola e gostava é... Gosto de trabalhar em grupo?
Algo que me define é... (desenha)	

Pedido de autorização de recolha de dados

Exmo. Diretor do Agrupamento de Escolas D. Dinis,

No âmbito do Mestrado em Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, venho por este meio, solicitar autorização para a realização de uma investigação integrada na Prática Pedagógica, na turma do 1.º ano da Escola EB1 da Guimarães.

A investigação, intitulada “A Construção do Pensamento Histórico no 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo a partir da Narrativa O Cavaleiro da Dinamarca”, tem como objetivo principal com o objetivo de explorar a noção de tempo, a sequencialização de acontecimentos e o vocabulário temporal, conteúdos centrais do Estudo do Meio na sua vertente social.

Considerando a relevância do tema, este estudo procura criar oportunidades para que os alunos desenvolvam o conhecimento de forma lúdica e significativa, além de aprimorar habilidades narrativas e orais. Para alcançar tais objetivos, a investigação será realizada em três fases, com o acompanhamento da professora supervisora da ESECS, Doutora Adriana Lage Costa, e da professora da turma, Doutora Lígia Domingos. A saber:

1. **Fase inicial:** leitura da história, realizada ao longo de três dias em três semanas consecutivas, abertura do calendário de advento e atualização da linha do tempo;
2. **Fase de intervenção:** dinamização de jogos, sendo aplicado um jogo por semana, alinhado com os excertos lidos;
3. **Fase de pós-intervenção:** construção do “Pinheirinho das Palavras”, que será utilizada para aprimorar o vocabulário dos alunos, bem como desenvolver as suas habilidades de oralidade, interpretação e a compreensão textual a partir das palavras aprendidas na história e nos jogos.

A recolha de dados será efetuada por meio de observação e gravações de áudio realizadas durante a aplicação dos jogos. Importa ressaltar que, durante todo o processo, será assegurada a confidencialidade das informações obtidas, bem como o anonimato dos participantes. Nenhum nome verdadeiro dos alunos será mencionado em qualquer fase ou produto da investigação.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e coloco-me à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos adicionais que se julguem necessários.

Atenciosamente,
Rita Videira

Assinatura:

Data:/...../.....



Pedido de autorização de recolha de dados

Exma. Professora Coordenadora da Escola EB1 da Guimarãesota,

No âmbito do Mestrado em Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, venho por este meio, solicitar autorização para a realização de uma investigação integrada na Prática Pedagógica, na turma do 1.º ano da Escola EB1 da Guimarãesota.

A investigação, intitulada “A Construção do Pensamento Histórico no 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo a partir da Narrativa O Cavaleiro da Dinamarca”, tem como objetivo principal com o objetivo de explorar a noção de tempo, a sequencialização de acontecimentos e o vocabulário temporal, conteúdos centrais do Estudo do Meio na sua vertente social.

Considerando a relevância do tema, este estudo procura criar oportunidades para que os alunos desenvolvam o conhecimento de forma lúdica e significativa, além de aprimorar habilidades narrativas e orais. Para alcançar tais objetivos, a investigação será realizada em três fases, com o acompanhamento da professora supervisora da ESECS, Doutora Adriana Lage Costa, e da professora da turma, Doutora Lígia Domingos. A saber:

1. **Fase inicial:** leitura da história, realizada ao longo de três dias em três semanas consecutivas, abertura do calendário de advento e atualização da linha do tempo;
2. **Fase de intervenção:** dinamização de jogos, sendo aplicado um jogo por semana, alinhado com os excertos lidos;
3. **Fase de pós-intervenção:** construção do “Pinheirinho das Palavras”, que será utilizada para aprimorar o vocabulário dos alunos, bem como desenvolver as

suas habilidades de oralidade, interpretação e a compreensão textual a partir das palavras aprendidas na história e nos jogos.

A recolha de dados será efetuada por meio de observação e gravações de áudio realizadas durante a aplicação dos jogos. Importa ressaltar que, durante todo o processo, será assegurada a confidencialidade das informações obtidas, bem como o anonimato dos participantes. Nenhum nome verdadeiro dos alunos será mencionado em qualquer fase ou produto da investigação.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e coloco-me à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos adicionais que se julguem necessários.

Atenciosamente,
Rita Videira

Assinatura:

Data:/...../.....



Pedido de autorização de recolha de dados

Exmo. Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado em Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, venho por este meio, solicitar autorização para a realização de uma investigação integrada na Prática Pedagógica, na turma do 1.º ano da Escola EB1 da Guimarães.

A investigação, intitulada “A Construção do Pensamento Histórico no 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo a partir da Narrativa O Cavaleiro da Dinamarca”, tem como objetivo principal com o objetivo de explorar a noção de tempo, a sequencialização de acontecimentos e o vocabulário temporal, conteúdos centrais do Estudo do Meio na sua vertente social.

Considerando a relevância do tema, este estudo procura criar oportunidades para que os alunos desenvolvam o conhecimento de forma lúdica e significativa, além de aprimorar habilidades narrativas e orais. Para alcançar tais objetivos, a investigação será realizada

em três fases, com o acompanhamento da professora supervisora da ESECS, Doutora Adriana Lage Costa, e da professora da turma, Doutora Lígia Domingos. A saber:

1. **Fase inicial:** leitura da história, realizada ao longo de três dias em três semanas consecutivas, abertura do calendário de advento e atualização da linha do tempo;
2. **Fase de intervenção:** dinamização de jogos, sendo aplicado um jogo por semana, alinhado com os excertos lidos;
3. **Fase de pós-intervenção:** construção do “Pinheirinho das Palavras”, que será utilizada para aprimorar o vocabulário dos alunos, bem como desenvolver as suas habilidades de oralidade, interpretação e a compreensão textual a partir das palavras aprendidas na história e nos jogos.

A recolha de dados será efetuada por meio de observação e gravações de áudio realizadas durante a aplicação dos jogos. Importa ressaltar que, durante todo o processo, será assegurada a confidencialidade das informações obtidas, bem como o anonimato dos participantes. Nenhum nome verdadeiro dos alunos será mencionado em qualquer fase ou produto da investigação.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e coloco-me à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos adicionais que se julguem necessários.

Atenciosamente, Rita Videira

Nome do educando:

.....

Assinatura:

.....

Data:/...../.....

ANEXO VII – GRELHA DE ANÁLISE NARRATIVA PARA O PENSAMENTO HISTÓRICO

Grelha de Análise Narrativa para o Pensamento Histórico	
Título da Obra Escolhida: O Cavaleiro da Dinamarca	
Género Narrativo: Conto [X] Lenda [] Fábula [] Poema []	
Critério de Análise	Descrição e Exemplos Retirados da Obra
Linha Temporal	Sequenciar eventos
Vocabulário de Tempo e Espaço	Termos de tempo Termos de espaço
Localização no Tempo e no Espaço	Quando acontece a história Onde acontece a história
Observação de Elementos Visuais	Descrever
Descrição de Lugares e Inferências	O que podemos deduzir sobre o lugar? Como era viver naquele sítio?
Caracterização de Personagens	Traços Físicos Traços Comportamentais/Sociais

ANEXO VIII – VÍDEO BIOGRÁFICO

<https://www.youtube.com/watch?v=sgl-JS5XYWg>

ANEXO IX – TABELA 2 - PERGUNTAS E RESPOSTAS AO JOGO "TUDO SOBRE SOPHIA"

Pergunta (opções de resposta)	Resposta correta	Respostas dadas	Observações
Sofia de Melo Breyner Andersen foi a primeira mulher a receber o Prémio...? (Simões, Camões, Pessoa)	Prémio Camões	T: "Camões" / E: "Camões"	Todos responderam corretamente de imediato.
Qual dos seguintes livros foi escrito por Sofia de Melo Breyner Andersen? (A Fada Oriana, João e o Pé de Feijão, A Cinderela)	A Fada Oriana	ED: "A Fada Oriana"	Resposta correta à primeira tentativa.
Em que ano nasceu Sofia de Melo Breyner Andersen? (2009, 1919, 1909)	1919	MI: "2009" / E: "1919"	Primeira resposta incorreta ("2009"), corrigida depois por outro aluno.
Onde nasceu Sofia de Melo Breyner Andersen? (Braga, Leiria, Porto)	Porto	G: "Porto"	Resposta correta à primeira tentativa.
Em que ano morreu Sofia de Melo Breyner Andersen? (2024, 2004, 1904)	2004	R: "2004"	Resposta correta à primeira tentativa.

ANEXO X – TABELA 3 - GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO JOGO "PARES POR O CAMINHO"

Aluno	Identificou as personagens	Fez a correspondência correta
AL	Não realizou a atividade	Não realizou a atividade

A	Não	Sim
D	Sim	Sim
ED	Sim	Sim
EL	Não	Sim
E	Sim	Sim
G	Sim	Sim
GU	Não	Sim
LI	Sim	Sim
LO	Sim	Sim
MA	Não	Sim
MI	Não	Sim
Q	Não	Sim
RA	Não	Sim
R	Sim	Sim
Y	Não	Sim (Com auxílio dos colegas)

ANEXO XI – TABELA 4 - PERGUNTAS, RESPOSTAS CORRETAS E RESULTADOS DO JOGO "A VIAGEM DO CAVALEIRO"

Pergunta/Desafios/ Dramatizações	Área de Conhecimento	Resposta Correta	Resultado
Quem foi o professor de Giotto?	Compreensão da narrativa	Cimabué	Correta
Para que serve um mastro?	Cultura geral/ Vocabulário adquirido	Para segurar as velas	Correta
Origem do nome “Andresen”? (Sofia de Mello Breyner)	Biografia da autora	Avô paterno da autora	Sem resposta
Quem escreveu “O Cavaleiro da Dinamarca”?	Compreensão da narrativa/ Biografia da	Nome do autor correto	Correta

	autora		
O que é uma cúpula?	Cultura Geral/ Vocabulário adquirido	Cobertura das casas	Correta
O Cavaleiro chegou a tempo de passar o Natal?	Literatura/ Compreensão da narrativa	Na noite de 24 para 25 de dezembro	Correta
Dizer quatro palavras que comecem com a letra “I”	Vocabulário/ Linguagem	Ilha, Igreja, Iguana, Índia	Correta (com ajuda)
Quem pentearia o cabelo à noite na varanda?	Literatura/ Personagem	Vanina	Incorreta
Sete menos três?	Matemática	4	Correta (após hesitação)
O que é uma gôndola?	Cultura Geral/ Vocabulário adquirido	Barco que navega em Veneza	Correta
Qual é a cidade onde há canais com gôndolas?	Cultura Geral/ Compreensão da narrativa	Veneza	Correta
Dramatização	Expressão artística/ Atividade prática/ Compreensão da narrativa	Marinheiro, Cavaleiro, Lenhador, Giotto (enquanto pastor), Cimabué, Vanina	Parcialmente bem- sucedidos (alguns desafios cumpridos, outros não)